

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ  
АДМІНІСТРАЦІЇ  
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ  
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

**ПЕДАГОГІЧНА НАУКА І ОСВІТА  
У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ:  
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

**Матеріали**

**II Всеукраїнської науково-практичної конференції**

***14 травня 2020 р.***

Одеса  
Букаєв Вадим Вікторович  
2020

УДК 37.013

П24

*Рекомендовано до друку Вченою радою КЗВО  
«Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».  
(протокол №3/4-4 от 28 квітня 2020 р.)*

**Координаційна рада конференції:**

1. Задорожна Л. К. – ректор Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», кандидат філософських наук
2. Ягоднікова В. В. – проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності, доктор педагогічних наук, професор
3. Левчишена О. М. – проректор з науково-педагогічної та методичної роботи, кандидат історичних наук
4. Сагач Г. М. – професор кафедри методики викладання і змісту освіти, доктор педагогічних наук, професор
5. Кузнєцова О. В. – завідувач кафедри педагогіки та технологій неперервної освіти, кандидат психологічних наук, доцент
6. Папач О. І. – завідувач кафедри методики викладання і змісту освіти, кандидат педагогічних наук
7. Белоусова Р. В. – завідувач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, кандидат психологічних наук
8. Янчук Н. Д. – завідувач науковим відділом, кандидат юридичних наук, доцент
9. Юрченко Т. В. – методист науково-методичної лабораторії мовно-літературної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти

*Матеріали конференції публікуються за оригіналом рукопису, за достовірність і точність фактів, цитат, власних імен, статистичних даних та інших відомостей повну відповідальність несуть їх автори.*

**Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку** : Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 14 травня 2020 р. / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020 – 326 с.

**ISBN 978-617-7790-08-1**

У збірнику представлені матеріали доповідей учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку», що розкривають актуальні проблеми сучасної педагогічної науки і практики, відображають результати досліджень з питань трансформації сучасної освіти.

Видання стане у нагоді керівникам, науково-педагогічним та педагогічним працівникам закладів освіти, студентам, аспірантам, докторантам і всім, хто цікавиться проблемами педагогіки й освіти.

УДК 37.013

**ISBN 978-617-7790-08-1**

© ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ  
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ  
ОБЛАСНОЇ РАДИ, 2020

## **ЗМІСТ**

### **Проблемний контур сучасної педагогічної науки та освіти: філософський, психологічний, соціокультурний вимір**

Белоусова Р. В. Асертивність педагога як важливий чинний академічної свободи	8
Букач М. М. Соціалізація як культурно-освітня проблема .....	10
Варе І. С. Взаємозв'язок між професійним емоційним вигоранням та смисложиттєвими орієнтаціями фахівців освіти.....	17
Голобородько Я. Ю. Нобеліана як навчальний курс в національній системі освіти	19
Гольд О. Ф. Освіта як конвергентний процес у мультикультурному суспільстві..	24
Заєць Н. К. Розвиток творчих здібностей особистості засобами українського красномовства (з досвіду професора-ритора Сагач Г.М.).....	26
Каргіна Н. В. Моделювання психологічної безпеки в освітньому середовищі ..	30
Кремінський Б. Г. Стан і перспективи вивчення теоретичних засад розвитку інтелектуальних здібностей учнів .....	32
Кузьменко А. Ю. Дидактичні ідеї С. Х. Чавдарова у сучасному вимірі педагогічної науки та вітчизняної школи .....	35
Кузьміч Т. О. Виклики сучасного соціокультурного середовища: філософсько-педагогічний аспект.....	37
Лукиянчук Н. П., Здрагат С. Г. Соціальна відповідальність: влада, громада, школа	39
Мітюхіна В. П. Тенденції розвитку альтернативної освіти у сучасному вітчизняному педагогічному просторі .....	43
Плахотнік О. В. Перспективні стратегії удосконалення освітнього процесу у вищій школі в сучасних умовах соціокультурного розвитку .....	45
Полещук Л. В. Часова компетентність як інтегральна характеристика особистості: теоретичний аспект .....	50
Сагач Г. М., Мартиненко В. Ф. Кордоцентрична педагогіка життєтворчості учителя від Бога Миколи Миколайовича Палтишева .....	52
Цвікова С. І. Педагогічне красномовство В.О. Сухомлинського і сучасність ..	67
Чешенко О. І. Здоров'язбереження учасників освітнього процесу школи: теоретичний аспект .....	69

### **Розвиток особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін в освіті**

Алексійчук Л. В. Професійна компетентність педагога.....	73
Голобородько Є. П. Розвиток особистісно-професійних компетентностей педагога в умовах інноваційних змін в освіті.....	74
Кожухар І. Г. Імідж сучасного вчителя у вимірах живого слова .....	77
Кузнєцова О. В. Психологічний портрет педагога-тренера Нової української школи: профілі інноваційності .....	80
Мітельман І. М. Ситуаційний підхід до розвитку спеціалізованих методичних компетентностей учителів математики .....	83
Озерова Л. А., Панкратенкова Д. О. Особливості формування цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі ВНЗ .....	91
Онищук С. О. Підготовка вчителів фізичної культури як психолого-педагогічна проблема .....	93

Плахотнік О. В. Проектування моделі викладача вищої школи системи неперервної освіти .....	96
Ришак Н. І. Рефлексія як умова розвитку особистісно-професійної компетентності педагога.....	98
Рома О. Ю. Гра по-новому, навчання по-іншому: підготовка вчителів початкової школи до роботи в Новій українській школі .....	100
Свінтковська С. А. На шляху до педагога майстра: професійне самоусвідомлення.....	102
Трофименко О. А. Емоційний інтелект як особистісний ресурс психологічного благополуччя педагога .....	105
Фогель Т. М. Формування SOFT SKILLS (гнучких навичок) фахівців як запорука їх конкурентоздатності на ринку праці .....	108
Янчук Н. Д. Правова культура як складова частина професійної компетентності педагога .....	111

**Трансформації змісту та технологій неперервної педагогічної освіти:  
методологія, теорія, практика**

Береснева Н. В., Юрченко Т. В. Перспективи дистанційної та он-лайн неперервної освіти вчителів іноземних мов .....	115
Дерябіна С. В., Шатайло Н. В. Проектування змішаного навчання в умовах неперервної освіти педагогів.....	118
Левчишена О. М. Інтернаціоналізація освіти: досвід та перспективи .....	120
Нечитайло І. І. Актуалізація готовності вихователів до інноваційної діяльності в умовах підвищення кваліфікації .....	124
Паламарчук І. В. Наступність дошкільної та початкової освіти: орієнтири для підвищення кваліфікації фахівців .....	126
Продан Л. А. Підготовка вчителів початкових класів до виховання особистості у вимірі нових освітніх реалій.....	129
Сенчина Н. Г. Розвиток професійної рефлексії вчителів у системі післядипломної освіти.....	131
Твердохлібова Я. М., Резніченко Г. В. Дідактична наочність художньої графіки	134

**Реалії та перспективи Нової української школи**

Булаховський К. А. Елементи історизму на уроках української мови в Новій українській школі .....	137
Гасвець Я. С. Проблема наступності між початковою та базовою середньою освітою у навчанні учнів математики .....	139
Гарачук Т. В. «Інтеграція» VS «міжпредметні зв'язки»: теоретичний аспект .	141
Гуркова Т. П. У Новій українській школі вчать дітей критично мислити .....	144
Задоріна О. М. Прикладана задача як інструмент формування математичної компетентності учнів .....	146
Івасюк А. В. Педагогіка партнерства як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу.....	149
Косякова С. С. Особливості використання інтерактивних технологій у початкових класах .....	151

Кравець Н. Ю., Хоменко О. А. Науково-методичний супровід вчителів пілотних шкіл в умовах Всеукраїнського експерименту .....	154
Трунова В. А., Думбрава О. Д. Використання дидактичних ігор на уроках мови в початковій школі.....	157
Чуйко К. А. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів в умовах Нової української школи .....	160
<b>Модернізація вітчизняної освіти: рівність, доступність, особливість .....</b>	
Безусова Т. С. Інформаційно-комунікаційне середовище сучасної шкільної бібліотеки .....	164
Воронова С. В. Сучасні тенденції формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО .....	166
Дікова-Фаворська О. М. Школа у дистанційному форматі: інформація для роздумів.....	168
Заварова Н. В. Особливості викладання в класі з інклюзивною формою навчання	171
Задорожна Л. К. Багатомовність як пріоритетний напрям модернізації сучасної освіти .....	173
Здрагат С. Г. Комбінації видів оцінювання в освіті: евалюаційний підхід .....	178
Карюк Є. О. Дистанційна освіта як дієвий інструмент формування м'яких навичок учасників освітнього процесу .....	185
Килівник О. В. Аналіз стану позашкільної освіти та перспективи її розвитку в Одеській області .....	187
Колесова О. А. Мережеві освітні спільноти в контексті цифровізації соціуму	190
Левчишин Д. І. Освіта в умовах нової реальності .....	192
Лескова А. А. Роль психолога у формуванні інклюзивного середовища в школі .	195
Лук'янченко Д. В. Розвиток мовлення та просторових уявлень дітей дошкільного віку при нормі та при ЗНМ .....	198
Немерцалов В. В. Практика застосування та проблеми впровадження ціннісно орієнтованої моделі навчання.....	200
Нікітенко Р. І. Впровадження STEM-освіти в практику роботи вчителя трудового навчання і технологій .....	202
Солнцева О. А. Інноваційні технології інклюзивного навчання в закладах освіти	205
Цісар Н. В. Ідеальна школа очима учнів .....	208
Цвікова Н. О. Організація роботи над науково-методичною проблемою в закладі позашкільної освіти .....	211
Шеремет С. І. Аналіз сучасних моделей організації позашкільної освіти регіону	214
Ятвецька Л. І., Ятвецький В. М. До проблеми інтеграції змісту шкільної природничої освіти.....	217
<b>Інновації як засіб прогресивних змін в освіті: теорія і практика .....</b>	
Бальбуза О. М. Використання арт-педагогіки як інноваційної технології в освіті	220
Гапонова О. Ю. Доповнена реальність як освітній інструмент .....	223
Дешко В. О. Формування соціальної та громадянської компетентності: практичний аспект.....	226
Дмитрієв С. В. Новітні підходи у навчанні розвитку мовлення на уроках української мови .....	228

Свсюкова О. В. Розвиток громадянської компетентності учнів на уроках української літератури .....	230
Жайворонок Н. В. Інтерактивний урок як засіб розвитку інтересу учнів до пізнання .....	234
Колесникова О. А., Ятвезька Л. І. Цифрові лабораторії у методичній системі компетентнісного навчання фізики .....	236
Лях Н. Г. Веб-урок, або як провести урок без дошки та крейди .....	239
Максютіна О. Г. Проблеми написання есе на уроках української мови .....	241
Папач О. І., Масленнікова К. Актуальні проблеми математичної підготовки учнів ВПТО перукарського профілю .....	243
Пеньковська Н. К. Формування правової компетенції під час впровадження дистанційної форми .....	246
Підмурняк Н. М. Розвиток критичного мислення на уроках фізики .....	248
П'яткова А. В. Місце ГІС-технологій у викладанні географії в школі .....	251
Роскос Н. О., Роскос О. М. Формування компетентностей на уроках географії у 7 класі за допомогою робочого зошита .....	254
Светной О. П. Задачі з практичним змістом як форма реалізації принципу професійно-спрямованого викладання математики .....	256
Сосновська А. В. Використання методу проєктів як засобу креативно-пізнавальної діяльності учнів на уроках української літератури .....	259
Терентьев С. Т. Теоретичні аспекти інновацій в освіті .....	263
Тертична Ю. О. Краєзнавство як засіб реалізації практичної складової навчальних програм з географії .....	267
Уразова О. А. Використання автентичних матеріалів на уроці англійської мови .....	269
Філіппова А. А. Формування сучасних компетентностей на уроках української літератури .....	273
Чабан О. Компетентнісно орієнтоване навчання української літератури: теорія і практика .....	275
<b>Виховання особистості у вимірі нових освітніх реалій</b> .....	279
Гриньова М. В. Партиципація учнівської молоді як «профорієнтація» громадян .....	279
Дончук М. О. Особливості розвитку особистості в підлітковому віці .....	282
Загубелюк А. Я. Розвиток життєвих компетентностей учнів у процесі виховної роботи .....	284
Іванова І. М. Виховання лідерських якостей учнівської молоді в умовах сучасної школи .....	287
Кірчева Н. Г. Формування етнічної та національної свідомості учнів .....	290
Кучеренко А. А. Українська національна система виховання як самобутнє культурно-історичне явище .....	293
Леськів О. Ф., Конопльова І. С. Громадянська освіта – важлива складова ефективної активності учнівського самоврядування .....	295
Онищук О. М. Педагогіка партнерства як шлях до розвитку духовності дитини .....	297

Сотніченко І. Ф. Оновлення виховного процесу в школі через впровадження педагогіки партнерства .....	300
Ягоднікова В. В. Виховання як базовий теоретико-методологічний конструкт педагогіки і освіти .....	303
Відомості про авторів .....	312
Information about authors .....	319

## **ПРОБЛЕМНИЙ КОНТУР СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ: ФІЛОСОФСЬКИЙ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ, СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР**

---

**Белоусова Р. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

### **АСЕРТИВНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ**

Двадцять перше сторіччя внесло багато змін в наше суспільне, культурне, економічне, політичне життя. Школа як соціокультурна установа не може залишатися осторонь. Поступово змінюється психологічний портрет сучасного школяра: спрямованість його особистості (інтереси, цінності, установки), особливості пізнавальної сфери (наприклад, тривалість довільної уваги, розвиток критичного мислення), характеристики емоційно-вольової сфери (учні більш орієнтовані на матеріал, який збуджує зацікавленість, має особистісне забарвлення, тобто викликає певні емоції, відчуття особистісної значущості), риси комунікативної сфери (з одного боку багато учнів більш сміливо висловлюють власну точку зору, з іншого боку все більше учнів мають брак вільного «живого» спілкування, не у соціальних мережах). Ми можемо констатувати, що в школу прийшли інші діти. І цей факт вимагає змін від вчителя.

Запровадження Нової української школи стало кроком назустріч реальній дитині, яка сьогодні здобуває освіту і якій завтра бути конкурентоспроможною у сучасному житті.

Все це висуває нові вимоги до особистості вчителя, його професійної компетентності. На сьогодні багато сказано про його академічну свободу.

Відповідно до статті 54 «Права та обов'язки педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, інших осіб, які залучаються до освітнього процесу» нового Закону України «Про освіту», педагоги мають право на академічну свободу, яка розглядається як «самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом» [2].

Багато педагогів чекали послаблення адміністративного контролю, але деякі з них виявилися не зовсім готовими до персональної відповідальності щодо власної педагогічної діяльності. Тому є багато причин, серед яких можна виділити наступні (узгальнення результатів опитування серед педагогічних працівників):

- недостатній рівень методичної підготовки до створення власних програм;
- звичка реалізовувати свою професійну діяльність в межах алгоритмів, прописаних керівництвом;
- висока залежність від думки оточуючих, колективу, адміністрації;

- відсутність системності у методичній компетентності;
- шаблонне мислення, недостатня гнучкість, страх перед відповідальністю;
- низька мотивація до професійного зростання, брак часу, страх осудження.

Значно легше на шляху до академічної свободи педагогу, який може бути охарактеризований як асертивна особистість, тобто як такий, у кого рівень асертивності як особистісної властивості достатньо високий.

Як відзначає Л. М. Марчук, термін «асертивність» запозичено з англійської мови, де він виступає похідним від дієслова «assert» – наполягати на своєму, відстоювати свої права [4].

О. Р. Щіпановська підкреслює, що у психології термін «асертивність» розуміється як якість особистості, як здатність людини конструктивно, демонструвати позитивне і шанобливе ставлення до інших людей, як здатність захищати власні інтереси, формулювати і відстоювати свою думку, вільно висловлювати свої почуття і емоції, досягати своєї мети не порушуючи права інших людей брати на себе відповідальність за власну поведінку [5].

При цьому, іноді в асертивності, на думку О. В. Косигіної, криється велика проблема, оскільки через такий яскравий індивідуалізм людина може перестати зважати на норми, правила та почуття оточуючих і почати себе поводити виключно згідно зі своїми уявленнями. Деякі маніпулюють правами, або законами асертивності, але така позиція є невірною та взаємно виключає головний пункт асертивної поведінки – наявність поваги до інших [3]. Тому відчуття міри, емпатії, здатності до співпраці є дуже важливими супутніми якостями особистості щодо асертивності.

Асертивна поведінка у комунікативному соціально-педагогічному процесі – це оптимальний варіант спілкування педагога з учнями, колегами і батьками, який допомагає успішно вирішувати проблеми – виховні, освітні, психолого-педагогічні.

Джерелом асертивності педагога має бути почуття професіоналізму, компетентності, тобто коли він знає, як, якими засобами, методами, техніками, здійснити позитивні зміни у спілкуванні із учнями, колегами; попередити конфлікт, зняти напругу.

Викладач (асертивний) має право: вимагати уваги і включеності аудиторії; домагатися дотримання правил навчальної дисципліни; наполягати на виконанні завдань [1].

Таким чином, асертивний вчитель не тільки прагне академічної свободи, оскільки є особистістю незалежною, не байдужою до своєї справи, здатною до професійного зростання, але й вмiє належним чином нею скористатися на користь справі та учням, які потребують спілкування з вчителем відкритим, творчим, неупередженим і професійно компетентним.

#### **Список використаних джерел**

1. Асертивність педагога як умова ефективного спілкування з учнями – Сайт ФНВК "ЗОШ І-ІІІ СТ. №7 ЦВПВ «ГАРТ» [https://fastivschool7.at.ua/publ/vchiteljam/poradi\\_psihologa/asertivnist\\_pedagoga\\_ka\\_umova\\_efektivnogo\\_spilkuvannja\\_z\\_uchnjami/16-1-0-319](https://fastivschool7.at.ua/publ/vchiteljam/poradi_psihologa/asertivnist_pedagoga_ka_umova_efektivnogo_spilkuvannja_z_uchnjami/16-1-0-319)

2. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Косигіна О. В. Розвиток асертивності особистості в умовах педагогіки партнерства <http://conf.zippo.net.ua/?p=282>
4. Марчук Л. М. Асертивність як комплексна інтегральна характеристика особистості – Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України 5/2012 Психологічні науки [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Vnadps\\_2012\\_5\\_43.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMA GE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2012_5_43.pdf).
5. Щіпановська О. Р. Теоретичний аналіз основних підходів до визначення асертивності й асертивної поведінки в зарубіжній та вітчизняній психології <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v1/i35/37.pdf>

**Букач М. М.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ПРОБЛЕМА**

Щоб стати людиною, однієї біологічної спадковості мало. Це твердження достатньо переконливо підкріплюють добре відомі випадки, коли людські діти виростили серед тварин. Людьми, в загальноприйнятому розумінні, вони при цьому не ставали, навіть якщо попадали зрештою в людське суспільство. Так що ж робить людину людиною?

Людина стає людиною тільки в процесі спілкування, взаємодії з іншими людьми, тобто в процесі соціалізації особистості. Найбільш інтенсивно процес соціалізації протікає в дитинстві і юності, коли закладаються всі базові ціннісні орієнтації, засвоюються основні соціальні норми і відносини, формується мотивація соціального поведіння. Якщо образно представити цей процес як будівництво будинку, то саме в дитинстві відбувається закладка фундаменту і зведення всього будинку; надалі виробляються тільки оздоблювальні роботи, що можуть тривати все наступне життя.

Процес соціалізації дитини, її формування і розвитку, становлення її як особистості відбувається у взаємодії з навколишнім середовищем, яке має на цей процес вирішальний вплив за допомогою самих різних соціальних факторів. Виходячи з того, що процес соціалізації суттєво залежить від цінностей, які є складовою культури, та організації виховного процесу, вважаємо актуальною для педагогічної науки тему: «Соціалізація дитини – як культурно-освітня проблема».

***Основним чинником, що формує найпоширеніші ціннісні є суспільство.***

Кожен етап у розвитку суспільства характеризується своєю системою цінностей визначається найбільш поширеною ієрархією їх, яка виступає щодо індивіда як нормативне, з яким він має співвіднести свої особистісні цінності. Соціальні зміни зумовлюють і перегляд набору базових життєвих цінностей заробітна плата вчителя, недооцінка його ролі в становленні нового демократичного суспільства в Україні (адже ефект цей віддалений в часі), зумовили і падіння престижності

педагогічної професії. Її цінності порівняно з минулим, чи з іншими більш розвиненими країнами. Звичайно, що нові соціальні умови відбиваються насамперед у ціннісних орієнтирах молодого покоління, яке обирає професію, планує свій життєвий шлях.

Функціонування суспільства ґрунтується на системі цінностей. Причому кожному етапу розвитку суспільства, характерна своя система цінностей, в якій визначається їх ієрархія. Ця ієрархія цінностей впливає на індивіда через законодавчі і нормативні акти, з яким він має спів віднести свої особистісні цінності. Показником духовного багатства людини, вважається її моральність та зміст особистісних цінностей. Але особистісні цінності зумовлені культурними здобутками суспільства і можуть вирости лише, коли для цього створені відповідні умови. Як приклад, ми можемо порівняти здобутки філософії, культури, економіки Давньої Греції і Давньої Спарти. Там, де суспільством були створені умови для духовного розвитку людини, з'явилися плоди духовної праці, які зміцнили і розвинули державу. Давня Спарта не спромоглася оцінити людський потенціал й створити умови для особистісної реалізації, що позначилося в кінцевому розрахунку на рівень культури суспільства, і врешті-решт на його життєздатності. Тобто, ми бачимо, що духовні цінності держави суттєво залежать від рівня демократії.

Суспільство знаходиться у стані перебудови, коли відбувається зміна норм та ломка старих стереотипів. Особливо гостро ці зміни відбуваються у ціннісній сфері. Створення в сучасному українському суспільстві системи цінностей, в якій пріоритетними були б цінності духовні, – складне завдання. Безпосереднє його вирішення залежить від державної підтримки цього процесу. Від того, наскільки підтримуються державою духовні та морально-етичні цінності в значній мірі залежить подальший розвиток не лише окремої особистості але й самої держави. Якщо людина бачить, що в країні краще живуть ті, хто поводять себе порядно, чесно працює, набуває знання, тоді вона прагне набувати тих цінностей, за які її будуть поважати, які дозволять їй почувати себе впевнено в цьому суспільстві, відчувати себе особистістю. Тобто духовність має бути затребувана в суспільстві, вона має стати основою благополуччя та поваги. А коли дитина бачить, що крадії та люди з подвійною мораллю краще себе почувують у державі ніж ті громадяни, які дотримуються духовних цінностей, тоді наочні негативні приклади зведуть нанівець роботу виховної системи країни і поглибить кризу цінностей.

Виникає запитання – чому в нашому суспільстві так болісно відбувається перебудова, чому ми так складно змінюємо наші ціннісні орієнтації? Частково на це питання можна відповісти, якщо ми проаналізувати становлення покоління, яке зростало і виховувалося після другої світової війни в Радянському Союзі, і було сповнене ентузіазмом і впевненістю у завтрашній день. Нам говорили, що ми найкращі, а отже, – *сьогодні наш сучасник повинен бути наповненим усіма духовними і культурними цінностями, які були накопичені попередніми поколіннями.* Однак, чомусь нам не вдалося побудувати світле майбутнє, виховати всебічно розвинену гармонійну людину та ін. і ми маємо констатувати, що загальний ціннісний рівень суспільства знизився, і нажалі, продовжує знижуватися. Причини такого стану речей, ми бачимо декілька:

- **змінився зміст і розуміння деяких цінностей.** Як приклад, візьмемо такі цінності, як рівність та свобода, які були основними гаслами жовтневої революції 1917 року. Сьогодні ці цінності сприймаються по іншому. Так прагнення суспільства до абсолютної свободи обернулося багатьма негативними наслідками. Пригнічені класи звільнилися і вийшли на авансцену суспільного життя, витіснивши звідти привілейовані класи. «Але при цьому вони не здобули того що стосується і культурності, і цивілізованості» [2, с.75]. Прагнення до свободи проявилось у знищенні (разом з гнобителями) тих хто цінував честь, духовність, знання, працьовитість. Вижили ті, хто вмів підлаштовуватися, промовчати, зрадити або не мав навичок аналізувати, мав низький рівень культури. Знищивши культурну еліту, нова влада витіснила по суті, справжню культуру на периферію життя і надала переваги технічним досягненням цивілізації. Ми пам'ятаємо лозунг тих часів «Культуру в маси», тобто справжня культура була замінена масовою (агітбригади, пересувні кіноустановки тощо), завданням яких було показ досягнень країни рад і переконання людей, що суспільство йде вірним шляхом («Весна на Зарічній вулиці», «Веселі хлоп'ята», «Трактористи» та ін.). Фактично відбулася підміна справжньої культури масовою, що суттєво відкинуло назад розвиток країни;

- в нашій історичній свідомості ще свіжі **неспівпадіння задекларованих державою цінностей, і тих, які дійсно існували і культивувалися**, і що у кінцевому розрахунку негативно вплинуло, як на соціалізацію особистості, так і на розвиток самої держави. Як приклад, можемо навести задекларовані радянською владою цінності на початку 20-30 років ХХ ст. (духовність, працьовитість, науковість та ін.), але проголошення цих цінностей не завадило державі знищити духовенство, яке опікувалося духовною культурою і моральність населення; позбавити країну меценатів-благодійників, які опікувалися навчальними закладами, музеями, театрами, сиротинцями, висилати до Сибіру найпрацьовитіших селян (кулаків), відправляти у табори лікарів, вчителів, науковців та ін. Іншими словами, ні висока духовність, ні благодійність, ні працьовитість, ні професіоналізм та високий рівень науковості, не дозволили цим людям соціалізуватися у новоутвореному радянському суспільстві, тому що декларувалися одні цінності, а діяли – інші. Як результат, це призвело не лише до непоправних втрат інтелектуальних та трудових ресурсів для країни, а й у кінцевому рахунку до руйнації цього суспільного утворення. Тому означена проблема є актуальною для України, яка розбудовує систему морально-етичних цінностей, норм, взірців поведінки, і має надати чіткі і зрозумілі орієнтири для суспільства і особистості й тим самим сприяти процесам соціалізації та адаптації;

- **«дисгармонія системи цінностей, її ідеологізація розпочинається тоді, коли в ранг божества підносяться цінності нижчої сходинок ієрархії** (класові, расові тощо). Абсолют Добра доступний і зрозумілий всім, його сприймає більшість людей. Обожнювання ж класової, расової чи будь-якої іншої ідеї, намагання такого псевдо божества опанувати душами людей наштовхується на справедливий опір частини народу» [1,с.49]. Наведене положення вважаємо важливим на сучасному етапі розбудови української держави, адже є велика спокуса цінності нижчого рівня підняти вище абсолютних, вищих цінностей,

вище людини, що може стати причиною суспільної наруги. Слід наголосити, що в українській філософській і педагогічній думці вищою цінністю (після Бога) вважали людину. У джерелах періоду Київської Русі, знаходимо, що не лише людина вважалася найвищою цінністю, а й її моральні якості, і навіть вчинки оцінювалися не за результатами, а за тими моральними мотивами, що спонукали до дій. Духовність і моральність чітко простежуються в настановах для підростаючого покоління Володимира Мономаха і Ярослава Мудрого. Слід зазначити, що з історичної точки зору, особливістю української культури того часу, була орієнтація на особистість. Людина створює державу, Людина утворює націю, Людина – це творець соціального світу, тому, якщо в державі вважають Людину найвищою цінністю, якщо держава створює умови для зростання й примноження цієї цінності, тоді ми можемо говорити про те, що ця держава на шляху до щасливого життя своїх громадян.

Система цінностей в широкому сенсі – це внутрішній стрижень культури, єдина ланка всіх галузей духовного виробництва, всіх форм суспільної свідомості. І освітня галузь тут не виключення, а навпаки, знаходиться на передньому краї, як безпосереднього виробництва, так і споживання продуктів цієї діяльності. Саме в педагогічній галузі ми наочно бачимо, як ціннісний зміст культурологічного спрямування, переходить, за допомогою навчально-виховних технологій, у сферу особистісної культури, набуваючи суспільного значення.

Сучасна школа прагне сформувати цінності на рівні знань, але наше основне завдання знайти такі технології, які б дозволили переведення цінностей із поверхневого рівня свідомості на більш глибокий підсвідомий рівень. Ця робота має розпочинатися від народження дитини, адже сформовані у ранньому дитинстві ціннісні уявлення, проявляться в майбутніх формах поведінки дорослої людини. Правильно організований педагогічний вплив виступає тільки своєрідним каталізатором, який дозволяє оптимізувати процес формування соціально значущих цінностей особи. Як стверджував М. Каган, саме ті первісні цінності, що засвоюються особистістю в юному віці, виступають пізніше підвалинами для формування, вдосконалення її усталеної системи ціннісних переконань у майбутньому.

Аналіз наукових праць дозволив зробити висновок про те, що національна педагогічна думка завжди приділяла увагу духовному вихованню підростаючого покоління, що відобразилося в багатьох програмах, кодексах, освітніх системах. Запропонований нижче кодекс цінностей за О. Вишневським є спробою систематизувати цінності українського виховання [4, с. 63-64].

*Таблиця 1*

**Кодекс цінностей сучасного українського виховання**  
(за О. Вишневським)

<i>№</i>	<i>Групи цінностей</i>	<i>Перелік цінностей групи</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<b>1</b>	<b>Абсолютні, вічні цінності</b>	Віра; надія; любов; сумління; правда; доброта; чесність; справедливість; щирість; гідність; милосердя; прощення; досконалість; краса; свобода; нетерпимість

		до зла; великодушність; оберігання життя; мудрість; благородство.
2	<b>Основні національні цінності</b>	Українська ідея; державна незалежність України; самопожертва в боротьбі за свободу нації; патріотизм, готовність до захисту Батьківщини; єдність поколінь на основі віри в національну ідею; почуття національної гідності; історична пам'ять; громадянська національно-політична активність; пошана до державних і національних символів, до державного гімну; любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій; пошана до Конституції України; підтримка владних зусиль на розбудову Української держави і розвиток народного господарства; прагнення побудувати справедливий державний устрій; обстоювання ідеології українського державотворення; готовність стати на бік народів, які борються за національну свободу; сприяння розвитку духовного життя українського народу: дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи; увага до зміцнення здоров'я громадян України.
3	<b>Цінності сімейного життя</b>	Подружжя вірність; піклування про дітей, піклування про батьків і старших у сім'ї; пошана до предків, догляд за їхніми могилами, взаємна любов батьків; злагода та довіра між членами сім'ї, демократизм відносин, повага до прав дитини і старших, допомога слабшим членам сім'ї; гармонія батьківського і материнського впливу у вихованні; здоровий спосіб життя, прихильність до спорту, культ праці, дбайливе ставлення до її результатів; дотримання народних звичаїв, охорона традицій; гостинність, сімейна відкритість щодо суспільного життя; багатодітність
4	<b>Цінності особистого життя</b>	Орієнтація на пріоритет духовних вартостей, внутрішня свобода, воля (самоконтроль, самодисципліна, енергія чину тощо), мудрість, розум, здоровий глузд, мужність, рішучість, героїзм, лагідність, доброзичливість; правдомовність, поміркованість (в їжі, статевої стосунках, висловлюваннях, у товариськості тощо), урівноваженість в особистих і громадських справах; оптимізм, почуття гумору, життєрадісність, бадьорість; терплячість, гармонія душі та зовнішньої поведінки; зовнішньо-етична вихованість (звички, манери, акуратність у побуті, відраза до злослів'я тощо), підприємливість, старанність, ініціативність; працьовитість; цілеспрямованість, витривалість,

		наполегливість; самостійність (у мисленні, діяльності тощо), творча активність (розвинена уява, спостережливість, інтелект тощо); твердість слова, точність; самокритичність, почуття відповідальності, ощадливість (у засобах, дбайливе ставлення до свого і чужого часу); вміння мовчати і слухати інших; культ доброго імені, надійність у пранні, партнерстві, у збереженні чужої таємниці тощо, шляхетність і відповідальність у стосунках з особою іншої статі); вдалий вибір поля діяльності й повноцінна само реалізація, розвиток естетичних смаків і творчих естетичних здібностей; турбота про охорону довкілля.
5	<b>Валеоекономічні цінності</b>	Увага до власного здоров'я, прихильність до спорту і фізичної праці; гарт організму в процесі сімейного і громадянського виховання; здоровий спосіб життя і протидія згубним звичкам (алкоголізму, наркоманії, палінню тощо); дотримання правил гігієни в приватному, родинному, громадянському житті, на виробництві тощо; прихильне ставлення до профілактики захворювань; увага до умов безпеки праці й охорони здоров'я громадян на виробництві; самоусвідомлення і переживання своєї єдності з природою; любов і дбайливе ставлення до всього живого на Землі; відчуття краси природи як Божого творіння; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою в довіллі; дбайливе і економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств; збалансованість раціоналістично-наукового (утилітарного) і духовного начал у господарському ставленні до природи; оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі; участь у природоохоронній діяльності, прихильність до руху „зелених”, охорона краси довкілля, відраза до господарського і побутового нехлюйства

**Соціалізована людина** – це людина, яка може при задоволенні своїх потреб і бажань взяти до уваги інтереси і потреби іншої людини. Причому ця здатність поширюється на всі форми її поведінки і мислення. Соціалізована людина – це людина, яка «бачить» навколишній світ значною мірою так само, як його «бачать» інші. Спираючись саме на це припущення, що оточують розраховують бути понятими їм.

Іншими словами, **соціалізована людина – це щаслива людина**, яка не лише може задовольнити власні потреби і бажання, але й взяти до уваги інтереси і потреби іншої людини. Причому ця здатність поширюється на всі форми її поведінки і мислення. Соціалізована людина – це людина, яка «бачить»

навколишній світ значною мірою так само, як його «бачать» інші, у неї і соціальної групи однакова система цінностей. Спираючись саме на цю, систему цінностей, вона набуває більших можливостей бути зрозумілою іншими, тобто соціалізуватися й стати щасливою, задоволеною життям.

Щодо взаємозв'язку щастя і виховання, то тут ми маємо звернутися до В. О. Сухомлинського, міркування якого націлюють нас на принципово нове найбільш всеохоплююче розуміння призначення вихователя в українській державі – це творіння всебічно розвиненої щасливої особистості як центральної цінності суспільства. В. О. Сухомлинський розкриває нащадкам найглибше філософсько-педагогічне розуміння *сутності щастя*, яке випливає з його принципу «людини як найвищої цінності»: «З кожним роком я все більше переконуюсь в тому, що творення щастя і є метою виховання, і водночас щастя – це душевний стан, про який можна говорити як про здатність бути виховуваним, піддаватися виховному впливу педагога. Без цього душевного стану просто неможливе виховання. Тут треба зробити застереження і уточнити: щастя – це не безтурботність. Щастя – це гармонія почуття власної гідності, радості і повноти творчого життя, з одного боку, і обов'язку свідомості і почуття обов'язку перед іншими людьми, перед колективом, перед суспільством – з іншого. Ставлення до людини як до найвищої цінності передбачає утвердження в ній почуття відповідальності за кожний свій вчинок, за свою поведінку. Щастя – це не бездумне споживання ласки, доброти, сердечності. Щастя лише тоді моральне, коли людина, образно кажучи, гріючись біля вогнища і підкладаючи дрова, сушить паливо для того, щоб розвести вогнище завтра. Якщо немає цього душевного стану, не може бути здатності піддаватися таким сильним, могутнім засобам впливу на людську душу, як слово, одухотворення прикладом і краса... Моїм вічним шуканням є піклування про те, щоб ці три інструменти виховання були могутніми і всесильними, і я переконався, що коли немає душевного стану щастя і у батьків, і у дитини, то ці інструменти стають безсилими» [3, с. 456-457].

За О. В. Сухомлинським: «...*справжнє виховання – це творення щастя в душі іншої людини*. Мій обов'язок і моя відповідальність вихователя – це обов'язок і відповідальність творця щастя. У нашому суспільстві *щастя людської особистості* – а в цьому справжній зміст життя, справжня радість буття – залежить від виховання і самовиховання, вірніше від того, як бачить людина людину, як вона ставиться до неї, як до величезної цінності чи як до джерела власного благополуччя і тільки. Прагнення до щастя – споконвічне людське прагнення. Як важливо для нас вихователів – а вихователі це не тільки педагоги, а й усі, хто спілкуючись у щоденній роботі з людьми, доторкається до святої святих людської особистості, до того куточка серця, де живе прагнення до щастя, – як важливо для нас уміти берегти, охороняти, плекати, розвивати, зміцнювати це прагнення. Як важливо для нас вихователів – цю істину я теж осягнув у дружбі з матір'ю Мариною та іншими матерями – уміти *бачити людину*. Кожного разу, коли я бачу радісні або сумні, страждаючі людські очі, мені згадуються слова Генріха Гейне: «Кожна людина – це світ, який з нею народжується і з нею помирає. Під кожним надгробком лежить всесвітня історія

(згадаймо також відповідні ідеї Й. В. Гете, зокрема, принцип матерів – Р.В.). Становлення людського – неповторного і непорівняного – світу в наших руках, у руках того, хто народом і суспільством уповноважений творити людське щастя, тобто виховувати по-справжньому» [3, с. 453].

Якщо ми зуміємо виховний процес організувати таким чином, щоб дитина відчувала себе щасливою, то через щасливе дитинство зможемо рухатися вже до щасливого суспільства. Але, ми маємо констатувати, що в сучасному світі є серйозні виклики, як для нашої культури, так і для системи освіти. Як стверджував А. Швейцер «Згубним для нашої культури є те, що її матеріальний бік розвивається набагато сильніше, аніж духовний. Рівновагу її порушено, культура, яка розвиває матеріальний бік без відповідного прогресу духовного, схожа на корабель, який втративши рульове управління, втрачає маневреність і нестримно мчить назустріч катастрофі» [5, с. 83]. Аби відвернути цю катастрофу необхідно стимулювати розвиток духовної культури.

#### **Список використаних джерел**

1. Жигайло Н., Іванів О. Соціологія духовних цінностей молоді // Соціальні і духовні цінності молоді: соціально-психологічний дискурс проблеми ЛНУ ім. І. Франка 2006. – с.41-53.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі К.: «Знання» України, 2010. – 520 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5.– Педагогічні статті. – К.: Рад. школа, 1977. – 639 с.
4. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі Луганськ-Харків, 2006 Луганський національний університет ім. Т. Г. Шевченко. – 293 с.
5. Schweitzer A. KulturundEthik. 1960. – 344 s.

**Варє І. С.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

#### **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ПРОФЕСІЙНИМ ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ ТА МИСЛОЖИТТЄВИМИ ОРІЄНТАЦІЯМИ ФАХІВЦІВ ОСВІТИ**

В умовах змін, які відбуваються сьогодні, високі вимоги ставляться не лише до професійних знань, умінь та навичок фахівців освіти, але й до рівня його особистісного саморозвитку, його психологічного самопочуття. Одним з основних феноменів деструктивного розвитку особистості професіонала є синдром емоційного вигорання (СЕВ).

Проблема синдрому емоційного (професійного) вигорання вивчалася та знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених змісту та структурі цього синдрому (Х. М. Алієв, Дж. Грінберг, Ф. Джонс, М. А. Дмитрієв, Л. М. Карамушка, Л.О. Китаєв-Смик, Г. В. Ложкін, М. П. Лейтер, С. Д. Максименко, В. В. Ніконов, Г. С. Никіфоров, В. С. Орел, Т. В. Форманюк, Х. Дж. Фрейдєнбергер), а також методам його діагностики

(В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, О. С. Старченкова та ін.). Особливості професійного стресу та окремі прояви синдрому професійного вигорання у працівників освітніх закладів досліджувались вченими О. А. Барановим, В. В. Зеньковським, Ю. Л. Львовим, А. С. Шафрановою [4].

Феномен «емоційне вигорання» В. В. Бойко визначає як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на психотравмуючі впливи. Вигорання, на думку автора, – це набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки, зокрема функціональний стереотип, що дозволяє особистості дозувати та економно витратити енергетичні ресурси [1].

Синдром вигорання включає: емоційну виснаженість, деперсоналізацію, редукцію професійних досягнень. Під емоційною виснаженістю розуміється відчуття спустошеності і втоми, викликане власною роботою. Деперсоналізація (дегуманізація) – цинічне відношення до роботи та до її об'єктів. Редукція професійних досягнень (професійна успішність) – виникнення у працівників почуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності в ній [3].

Смисложиттєві орієнтації розглядаються в психології як вищий рівень структурної організації системи особистісних смислів, що визначають загальний підхід людини до навколишнього світу і самому собі, задають напрямки його поведінки і діяльності (Л. І. Божович, Т. А. Вілюжаніна, Д. О. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, А. В. Сірій, І. В. Ульянова, М. С. Яницький та ін.) [2]. В даному дослідженні смисложиттєві орієнтації позначимо вузловим моментом професійної реалізації особистості педагогічних працівників, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення до професійної мети.

З метою вивчення специфіки взаємозв'язку міжпрофесійним емоційним вигоранням та смисложиттєвими орієнтаціями фахівців освітими провели у дослідження, в якому застосували для вимірювання змістовних орієнтацій тест-опитувальник «Смисложиттєві орієнтації» (Д. О. Леонт'єв, А. І. Расказова); для визначення емоційного вигорання використовувалася методика «Діагностика рівнів професійного вигорання» К. Маслач в адаптації Н. Е. Водоп'янової, О. С. Старченкової (варіант для фахівців соціономічних професій).

У дослідженні брали участь працівники освітніх закладів – слухачи КВЗО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (2020 р.). Обсяг вибірки склав 115 осіб. Математично-статистична обробка даних здійснювалася шляхом розрахунку рангової кореляції по Спирмену (програма SPSS, версія 17.00).

Кореляційний аналіз між показниками емоційного вигорання та смисложиттєвих орієнтацій виявляє ряд значущих додатних взаємозв'язків між досліджуваними змінними. А саме:

1) на рівні  $p \leq 0,01$  додатні кореляції: а) «емоційне виснаження» з: «процес життя», «результативність життя» та «локус контролю Я»; б) «деперсоналізація» з: «цілі в житті», «процес життя», «локус контролю – життя»; в) «професійна успішність» з усіма показниками методики СЖО.

- 2) на рівні  $p \leq 0,05$  додатні кореляції: а) «емоційне виснаження» з «цілі в житті», «локус контролю-життя»; б) «деперсоналізація» з: «результативність життя» та «локус контролю Я»;
- 3) виявлено від'ємні значущі кореляції: а) «емоційне виснаження» – з усіма показниками методики СЖО; б) «деперсоналізація» – з усіма показниками методики СЖО.

На підставі отриманих даних можна припустити, що існує зв'язок між смисложиттєвими уявленнями і таким явищем професійного розвитку педагогічних працівників, як емоційне вигорання. Такий характер взаємозв'язків свідчить про те, що чим нижче рівень сформованості смисложиттєвих орієнтацій і усвідомленості життя, тим більше емоційне вигорання і навпаки. Особливості смисложиттєвих орієнтацій особистості зумовлюють рівень сформованості синдрому емоційного вигорання.

Можна зробити висновок про те, що такі особистісні якості педагогічних працівників, як прагнення до цілей в майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу, свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх уявлень про сенс існування, здатність контролювати своє життя – невід'ємно пов'язані з розвитком смисложиттєвого ставлення до професії, яке виражається в задоволеності професійною самореалізацією.

#### **Список використаних джерел**

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / Бойко В. В. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
2. Варє І.С. Смисложиттєві орієнтації як суб'єктивна регулятивна система життєдіяльності особистості. Теоретична модель смисложиттєвих орієнтацій. / І.С. Варє // Збірник наукових праць «Науковий вісник». – 2015. №1. – С.105-113.
3. Водоп'янова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром вигорання: діагностика і профілактика / Водоп'янова, Н.Е. Старченкова Е.С. – С.Пб.: Питер, 2008. – 300 с.
4. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів [Текст]: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Зайчикова Тетяна Вікторівна ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2005. – 391с.

**Голобородько Я. Ю.**

Херсонський державний педагогічний університет

### **НОБЕЛІАНА ЯК НАВЧАЛЬНИЙ КУРС В НАЦІОНАЛЬНІЙ СИСТЕМ ОСВІТИ**

*(На матеріалі поезії Тумаса Транстрьомера – володаря Нобеля-XXI)*

У національній системі освіти дуже важливо запровадити навчальний курс/ предмет/ дисципліну, яка б уможливила систематичне ознайомлення з творчістю, діяльністю лауреатів Нобелівських премій. Він може називатися «Нобеліана», «Літературна нобеліана», «Нобелівські студії» тощо. Мета такої дисципліни є

очевидною: створювати атмосферу, середовище, інтелектуальну програму для надсучасного розвитку науки, ноесису, творчого мислення в Україні.

Ураховуючи, що серед низки Нобелівських премій є суто літературна, художня, доцільно було б увести в навчальний процес вищої школи або навіть у загальноосвітньої школи такий курс, що був би зорієнтований на наближення української художньої культури до отримання Нобеля-XXI з літератури. Це тим паче є важливим, що, на превеликий жаль, українські письменники поки не мають такої відзнаки світового рівня.

Для викладання курсу «Нобеліана»/ «Літературна нобеліана»/ «Нобелівські студії» необхідно накопичувати фактичний матеріал, що охоплював би художню діяльність лауреатів Нобелівської премії XX і XXI ст., які представлені форматами поезії, прози, драматургії, есеїстики. Одним із найбільш відомих володарів Нобелівської премії у сфері поезії є Тумас Транстрьомер (Швеція).

Тумас (Томас) Йоста Транстрьомер (швед. Tomas Gösta Tranströmer) народився 15 квітня 1931 року у Стокгольмі. Тумас із надзвичайним інтересом вбирав у себе реалії та образи оточуючого життєпростору. У дитячі й підліткові роки його захоплення позначалися різноманітністю. Його приваблювали як віддалені території, так і ті явища макросвіту, що знаходилися поруч. Тумасом рухала ще, безперечно, не усвідомлена, проте ініціативно виражена енергетика пошуку, пізнання.

Після гімназії Тумас Транстрьомер вступає до Стокгольмського університету, який закінчив 1956 року, отримавши кваліфікацію психолога. Паралельно він студіює інші гуманітарні сфери – літературу, історію, релігію. Упродовж 1960 – 1966 років Транстрьомер працює психологом у колонії для неповнолітніх в місті Лінкьопінг, у 1980-ті – в Інституті праці міста Вестерос, де консулює робітників, які одержали важкі травми на виробництві. Він цікавиться й захоплюється музикою, передусім фортепіанною, сам багато грає. За його словами, це розвивало в ньому чуття музикальної форми, що передається й віршам. 1990-го року він переніс інсульт, що мав для нього важкі наслідки – віднялася права частина тіла. Через це Тумас Транстрьомер навчився лівою рукою писати й виконувати музичні твори на роялі. Нині разом із дружиною Монікою він мешкає у Стокгольмі.

Літературною справою він ґрунтовно займався у юнацькому віці. На початку 1950-х років Транстрьомер виступав із віршами у шведських часописках. Спочатку відомість йому принесли переклади шведською мовою французьких сюрреалістів, серед яких був і Андре Бретон. Дебютна поетична збірка Тумаса Транстрьомера – «17 dikter» («Сімнадцять віршів», 1954) – одразу була помічена критиками. Через 4 роки вийшла друком наступна лірична книжка – «Hemligheterpåvägen» («Тайни на шляху», 1958). Ще дві збірки припали на 1960-ті роки – «Denhalvfärdigahimlen» («Незавершене небо», 1962) і «Klangerochspår» («Звуки й сліди», 1966). Найбільш плідним на поетичні збірки виявилися для нього 1970-ті роки, коли були опубліковані такі книжки, як «Mörkerseende» («Той, хто бачить у темряві», 1970) «Stigar» («Стежки», 1973) «Östersjöar» («Східні озера», 1974), «Sanningbarriären» («Бар'єр істини», 1978). Ще 2 збірки побачили світ наступного десятиліття – це «Detvildatorget» («Пустельний

майдан», 1983) і «Förlevandeochhöda» («Живим та мертвим», 1989). На початку ХХІ століття з'явилася нова збірка – «Denstörägåtan» («Велика таїна», 2004). 2011 року було видруковано антологічний том Тумаса Транстрьомера, куди увійшли його поезії періоду 1954-2004 років.

Книгографія Транстрьомера буде незавершеною, якщо до неї не додати книжку автобіографічної прози «Minnenasermig» («Спогади дивляться на мене», 1993), збірку виконаних ним перекладів «Тлумачення» (1999), де представлено німецьку, угорську, британську й американську поезію, а також книжку «AirMail» («Повітряна пошта», 2001), яка постала внаслідок його багаторічних дружніх стосунків з американським поетом Робертом Блаєм, що перекладав його вірші англійською мовою, і до якої увійшло їхнє взаємне листування.

Поезія і книжки Тумаса Транстрьомера перекладені 60 мовами світу. Проте є сенс наголосити не стільки на мовно-кількісному, скільки на мовно-якісному аспекті перекладання його віршів різними мовами, що підкреслює і сам поет. Художню успішність перекладів своїх поезій він умотивовує (і, до речі, зовсім небезпідставно) тим, що цим переймалися його колеги – люди, які живуть поетичним словом і проникливо відчувають його єство.

Власну поетичну діяльність Транстрьомер потрактував у масштабі цілком концептуальних підходів. Для нього поезія – це контакт-ціннісна альтернатива, а конкретніше – передусім комунікативна альтернатива у стосунках із просторочасом і соціумом. З-поміж основних категорій його віршових текстів варт виділити насамперед простір, позначений як граничною деталізованістю, так і топонімічною абстрагованістю. Просторові реалії в його творах немовби відкривають дорогу до відчуття категорії часу та взаємин із ним. Соціумний інтер'єр у його текстах представлено не акцентовано, радше як тло, на якому складаються й розгортаються кавалки життя. Художній зір Тумаса Транстрьомера спрямований на те, щоб виявляти такі деталі, обриси, ситуації, пов'язані з оточуючою дійсністю, які б давали змогу по-іншому дивитися на сутність цієї самої дійсності.

«Поезія для мене – протилежність загальноприйнятим, звичним способам взаємодії з реальністю», – узагальнює він. Зasadничі художні страгати і образна поетична конкретика Транстрьомера спрямовані на встановлення своїх, індивідуальних зв'язків з дійсністю-реальністю, на облаштування таких відносин із нею, що не заряджені протестними інтонаціями, проте водночас дзвінко, зорово й рельєфно виражають іншність, окремість (не особливність – а саме так: окремість) поетового просування до неквапливого й різнозорового прочитання того, що доволі умовно позначають мало визначеними поняттями «дійсність»/«реальність».

Основна художня форма, яку практикує і розроблює Транстрьомер, – це вірш у прозі. Саме так, не стільки верлібр – скільки вірш у прозовій інтерпретації, прозовому обрамленні, можливо, навіть так – вірш, формально стилізований під прозу. Себто такий, що оприявнює ресурси своєї внутрішньої свободи, лімітовані лише задумом і вербальним вибором митця. Така форма становить собою поетично-прозову структуру, наділену цілісністю й органічністю. У цих

характеристиках провідна й визначальна (навіть структурно, на рівні розташування термінологічних понять) номінація – вірш, поетичне начало. «Вірші у прозі – давня європейська традиція, особливо відчутна у Франції, – розмірковує Тумас Транстрьомер. – Коли наприкінці сорокових років я почав писати, то прочитав книжку, що виявилася для мене дуже важливою – «Дев'ятнадцять сучасних французьких поетів». Там було багато віршів у прозі – Рене Шара, Еліаде, Реверді... Виявилось, що цей жанр для мене – абсолютно природний».

Цілком умотивовано те, що віршові форми Транстрьомера в оригінальному виконанні позбавлені рими. Якщо б вірші у прозі були заримовані, то це б виглядало як стратегічне руйнування жанру.

Поетія Тумаса Транстрьомера зосереджена на виявленні й оприявленні недостатньо “прописаних” граней і якостей реальності. Серед життєво-буттєвих форм у його віршах чимало чуттєво доступних і семантично прозорих, проте поруч із ними акуратно вигаптовуються й ейдоси (формообрази) із концептуально невизначеною, непроясненою семантикою. Чіткість поетичного зображення м'яко межує з майже акварельною розмитістю. Смыслові категорії не мають бути нівельовані безнадійною одновимірністю і спокусливою доступністю. Між конкретними реаліями і метафорикою в поезії Транстрьомера завжди відчувається й протестується місток, виникає відчуття, що погляд поета енігматично мандрує поміж концептами реалій та сув'язю тропів. Ці мандри ностальгійно провокують думку про те, що достеменна реальність ніколи не може бути завершеною, позаяк якщо це, наприклад, трапиться, то вона застигне, замре, прохолоне, укриться кригою та автоматично перетвориться на нерухливу змертвілу ірреальність.

Вірші у прозі Тумаса Транстрьомера розширюють зорово-мисленнєві уявлення про реальність, принаймні трансформують ту, що існує у текстових координатах. У цій реальності поряд із абсолютно земними законами спроможні діяти альтернативні, скажімо, може, як це вербалізовано у поезії «Місце в лісі», спрацьовувати «закон гравітації навпаки». Це коли «будинок тримається якорем за небо, щоб не впасти, і падатиме вгору» («Місце в лісі», переклад Дмитра Павличка). Або цілком може не лише відбуватися, але й спостерігатися процес, щодо цілком схарактеризувати не інакше, як настання смерті часу чи то особисте свідчення про смертність часу. Це уможливується в текстовій ситуації, коли «ми стояли під деревом і відчували, / що час провалюється і зникає» («Дзвін», переклад Дмитра Павличка). Мислення Тумаса Транстрьомера не потребує повного й усебічного спростування законів і явищ земного життєпростору, воно спроможне цілком природно уживатися із земними порядками. Однак стратегічно воно спрямоване на виявлення знаків і ресурсів існування альтернативного простору (альтер-простору), що дає змогу подивитися під складнішою оптикою на форми існування людини й тремкий парадоксальний макрокосм, у якому це існування відбувається.

За поетичною концепцією Транстрьомера, реальністю є все те, що є можливим хоча б гіпотетично, а ейдоси реальності якщо не залежать від слова, то принаймні можуть бути намічені, окреслені в ньому, що вже уможливує їхнє

побутування. Як це не парадоксально прозвучить, але присутність «контргравітаційних» вимірів та «безчасових» станів, одне слово, наявність сформованого і докладно виписаного альтер-простору підсилює відчуття довіри до того, що відбувається у просторі віршів, позаяк довіра виникає передовсім там, де є рух до нової якості мислення та дії.

Транстрьомерові поезії досить подібні до колажних форм. Вони завершені настільки, щоб інтонувати виразним образним звучанням, і водночас не завершені рівно настільки, щоб цим натякати на можливість вербально-візійної перспективи. З-поміж прийомів утворення цієї перспективи виділяється сегментування тіла вірша. Тумас Транстрьомер складає тіло вірша із сегментів (міні- або мікроструктур), що на перший погляд можуть видаватися не надто взаємодіючими, поєднаними за принципом примхливого й подекуди спорадичного зведення, зіткнення, проте саме це відчутно розмикає предметно-образний простір, вказуючи на тенденцію його тяжіння до безкінечності. «Типовий для мене спосіб писати – особливо коли йдеться про довгі вірші – збирати їх із фрагментів, що сповзають в одне місце, немов мурашки до мурашника, куди несуть свої замітки й спостереження, – відрефлексовує Транстрьомер. – Насправді аналогія не зовсім є влучною, оскільки в мурашнику все знадобиться, а у вірші – не обов'язково». Він сегментує вірш не тільки у структурному сенсі, але й на рівні фабульної нарації, не затискуючи оповідний голос в одному-єдиному річизі, а навпаки, даючи змогу йому вільно вібрувати різними супутніми або додатковими тембрами.

У його віршах у прозі нерідко присутній «я»-персонаж. Він не прагне перебирати на себе роль структурного й смислового центру вірша. Він відводить собі місце того, хто перебуває неподалік від обсервованих і зображених реалій, можливо, зовсім близько, поруч з ними, але не більше того. Для Транстрьомерового «я»-персонажа присутнім є не те, що стається у ньому самому або замкнено на його «я»-відчуттях і «я»-реакціях, а те, як відбувається дотик до того, що знаходиться докіль людини та її життя, і як прочитується усе те, що супроводжує людину на її дорозі. Власне, «я»-персонаж здійснює своє, особистісне прочитання тієї стримано азартної строкатості й сумлінно невпорядкованої розмаїтості буттєвих знаків, що надсилає йому Шлях.

Вірші Тумаса Транстрьомера вельми поцінував Іосиф Бродський, лауреат Нобелівської премії з літератури 1987 року. Більш того, він визнавав творче значення Транстрьомера для власної поетичної культури і навіть говорив про його певний вплив на себе. Вони познайомилися в 1970-х роках, Бродський близько приятелював із ним, перекладав його вірші російською мовою, з інтересом знайомився з його перекладами, виконаними іншими поетами, і вважав Транстрьомера найбільшим поетом кінця ХХ століття. 1994 року на острові Готланд (Gotland, Швеція) було організовано й проведено поетичний форум – «Фестиваль Тумаса Транстрьомера і його друзів», на який приїхало чимало очікуваних гостей. Запрошували й Іосифа Бродського, проте погіршення його стану здоров'я завадило цьому (перенісши у 1970-ті роки два інфаркти, в останні роки життя він важко хворів на серце). В Бродського є вірші «Томасу Транстрьомеру» й «Томасу Транстрьомеру за роялем», датовані 1993 роком.

Із манерою шведського поета ці два вірші споріднює тяжіння до гіперметафорики. Якщо у Транстрьомера метаричні згустки заряджені насиченою, концентрованою тональністю, то в Бродського метафоричні рисунки оздоблені «пропічними» акцентами.

Транстрьомеру вдалося жити й проживати у своїх віршових текстах таке життя, щоб те, що він виносив «із середини назовні», ставало не лише «зрозумілим читачеві», а й суголосним та близьким йому. Саме тому 6 жовтня 2011 року відбулася подія, на яку в поетичному й літературному соціумі доволі давно очікували – було оголошено про присудження Нобелівської премії Тумасу Транстрьомеру «за те, що його короткі, напівпрозорі образи дають нам оновлений погляд на реальність».

Докладне знайомство з творчістю володаря Нобеля-2011 шведського поета Тумаса Транстрьомера дасть змогу відчутти й зрозуміти, якими є нинішні естетичні координати світової лірики, а також дозволить українським поетам сучасності і прийдешнього працювати на рівні світової поетикальної культури.

**Гольд О. Ф.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **ОСВІТА ЯК КОНВЕРГЕНТНИЙ ПРОЦЕС У МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Сьогодні освіта є однією з найважливіших аспектів розвитку суспільства. Освіта посідає визначне місце у площині декількох суспільних галузей. Особливо важливо це розуміти в період глобалізаційних та мультикультуральних процесів в світі, де освіта постає критерієм рівноваги суспільства та феноменальним сталоном сьогодення.

Філософія освіти – феномен конвергенції багатьох сфер життя, де царини простираються від гуманітарних та соціальних до природознавчих і точних наук.

Сучасні процеси глобалізації виводять поняття «освіта» на рівень мультикультурального явища та пересікають кордони. Особливо важливо оцінити роль освіти в цей період, коли світ стає навіть не «біполярним», а «поліполярним».

Сучасний стан освіти є темою перманентною, що посилюється конвергентними процесами в суспільствах сьогодні.

Дослідити феномен освіти як конвергентного процесу в період мультикультуралізму є сьогодні доцільним в філософському та педагогічному дослідженнях.

Проблема освіти як конвергентного процесу вже була предметом дослідження світової і вітчизняної науки, де в працях досліджувалися схожі питання, деякі з авторів: Ж. Бодрийяр, П. Драгоманов, Е. Мартинюк, Дж. Ньюмен, С. Пролєєв, Дж. Сорос, П. Слотердайк, В. Сухомлинський.

Конвергентні процеси в буденному розгляданні – зближення двох або більше явищ в суспільстві (в наших роботах вже доводилося звертатися до цієї теми) [1, с. 112]. Згідно філософської концепції Е. Мартинюка, «конвергентними

процесами є процеси, які мають ознаки більш ніж одного суспільного явища (доктринально, історично, організаційно) і ті, які свідчать про зближення між собою. Визначається 30 конвергентних процесів сучасності» [4, с. 84]. Процеси конвергенції, які перетинатимуться між собою в наш час – це глобалізація та мультикультуральність, які в свою чергу, торкаються освіти й інших сегментів суспільного життя.

Поняття «мультикультуралізм», що з'явилося в науці у 1980-х рр., означає поважне ставлення більшості в суспільстві до меншин та визначає рівний статус культурних традицій, право особистості на вибір своєї традиції. Людина зберігає свою культуру попри впливи інших в мультикультурному суспільстві. Мультикультуралізм сьогодні – співіснування в різноманітному суспільстві декількох культурних груп, які мають можливість відтворювати свій традиційний уклад життя.

Відомо, глобалізація – це процес, що характеризує поширення тих чи інших явищ за межі однієї держави [3, с. 47]. Наведемо приклад: Болонський процес – це зближення систем освіти в Європейському Союзі. Основною метою Болонського процесу є сприяння мобільності через подолання перешкод на шляху використання загальноприйнятого права на вільне пересування. Цей процес зближує народи, глобалізує освіту, створює можливості для інтернаціоналізації навчання. Прикладом глобалізації у освіті є також запровадження програми зближення, вільної інтеграції та обміну студентів «Еразмус Мундус», яку ініціювала Європейська Комісія.

Ілюстрацією феномену конвергентного процесу в мультикультуральному суспільстві є розвиток освіти в Європі. «У 1970 – 1980-х роках процеси європеїзації освіти, зокрема шкільної/дошкільної, були перебудовані значною мірою завдяки цілеспрямованому сприянню з боку Ради Європи. Тоді зросла кількість міждержавних освітніх програм, що власне і дало підстави європейським провідникам вважати їх напрямком до єдиного європейського освітнього простору або європейського виміру в освіті – European dimension of education. У 1988 р. була оприлюднена важлива резолюція Європейської комісії щодо колегіально ухваленого рішення здійснювати практичні кроки у напрямку розбудови європейського виміру в освіті: зміцнювати в молодих людях відчуття європейської ідентичності, на якому побудована сучасна Європа, передусім мова про демократію, соціальну справедливість, повагу до прав людини; готувати молодь до активної участі в економічній і соціальній розбудові спільноти, до справ і дій для процвітання Європейського Союзу; сприяти тому, щоб молодь усвідомила переваги, пов'язані з європейською інтеграцією» [2].

На основі зазначеного можна зробити такі висновки:

– більшість сучасних країн є мультикультурними, в глобалізованому просторі, що створює підґрунтя для розвитку освіти саме як конвергентного процесу, що, в свою чергу, стає чинником впровадження педагогічних визначних стратегій і виховання майбутніх поколінь, творення оптимального майбутнього;

– освіта в епоху глобалізації ґрунтується на загальнолюдських мультикультуральних цінностях, сприймається як взірць поліетнічного,

поліконфесійного та багатомовного суспільства, об'єднує суспільство та демократизує його.

#### **Список використаних джерел**

1. Gold O. F. Some peculiarities of American's values perception in modern Ukrainian society/ O. Gold // Соціологія Права. – 2018. – № 1–2 (24–25). – Р. 112-115.
2. Лавриченко Н. Європа освіти і порівняльна педагогіка в їх обопільному поступі 2009 [Електронний ресурс] / Наталія Лавриченко. – Режим доступу: <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/17796/15543>
3. Мартинюк Е. І. Конвергентні процеси релігійного життя нашого часу / Е. І. Мартинюк // Українське релігієзнавство. – 2005. – № 35. – С. 45-54.
4. Мартинюк Е. І. Исследование конвергентных процессов современной религиозной жизни / Е. І. Мартинюк, О. Е. Никитченко // Докса. – 2016. – №2 (26). – С. 84-91.

**Засць Н. К.**

ОЗО «Рахівський ЗЗСО І-ІІІ ступенів  
Березівської районної ради Одеської області

#### **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО КРАСНОМОВСТВА (З ДОСВІДУ ПРОФЕСОРА-РИТОРА САГАЧ Г.М.)**

«Читаючи авторів, які гарно  
пишуть, звикаєш гарно говорити»  
(Вольтер)

У контексті реформування загальної середньої освіти одним із головних завдань є розвиток творчих і комунікативних здібностей учнів, їхнього самостійного і критичного мислення, культури мовлення. Закономірно відбувається відродження загальної і галузевих риторик, стає актуальною риторична освіта в освітніх закладах, посилюється роль засобів риторики в різних комунікативних ситуаціях. Зростає актуальність осмислення проблеми животворящого слова – дорогоцінного надбання людського духу, багатющої скарбниці істинних цінностей, розроблено професійну освітню програму і Державний освітній стандарт дисципліни «Риторика».

Вагомий внесок у розвиток вітчизняного красномовства зробила доктор педагогічних наук, перший і єдиний в Україні доктор наук з риторики, професор Галина Михайлівна Сагач, яка очолює школу українського красномовства «Златоуст», автор 300 публікацій, а її педагогічний посібник «Риторика» визнаний кращою книгою року. За словами В.Стадниченка, володарка Золотого диплома Міжнародної академії фундаментальних основ буття Галина Сагач дбайливо доглядає планетарний сад красномовства минулих епох і століть і водночас любовно висаджує в ньому імена сучасних вітчизняних красномовців. Вона одразу помічає і пестить кожен нову гілочку золотого слова, яке служить Богу, Вітчизні, людству.

На думку доктора наук з риторики, професора Г.М. Сагач, народ України повинен зростити духовну, інтелектуальну творчу особистість, відповідальну за мовленнєвий вчинок, – справжнього громадянина України, цивілізованого суспільства, в якому людина діє словом ефективно, переконуюче, пам'ятаючи слова П. Куліша: «Отечество собі грунтуймо в ріднім слові!» [2, с.6].

Зростання інтенсивності ораторської комунікації у часи формування демократичної держави вимагає відродження класичної та національної риторичної спадщини, розвитку риторики як науки на якісно новому рівні, формування риторичної культури особистості з ефективним мисленням, якісним мовленням, оптимальним спілкуванням.

Праці Г. Сагач є скарбом для сучасного педагога, особливо філолога, перед яким стоїть завдання – виховання любові до мистецтва слова, розвитку творчих здібностей особистості в умовах викликів ХХІ століття, збереження мовної національної скарбниці. Досвід талановитого педагога є великим надбанням для розвитку творчої особистості здобувачів освіти.

На основі світових надбань красномовства досвідченим педагогом Г.М. Сагач розроблені теоретичні засади риторики, її закони, жанри ораторського мистецтва, особливості педагогічної риторики, формування риторичної культури в школі нового типу. Розроблені зміст, методи і форми роботи для розвитку мисленнєво-мовленнєвої та комунікативної діяльності здобувачів освіти відповідно до їх віку. Особливо звертається увага на розвиток мовленнєвої культури та стимуляцію творчих здібностей учнів: створення текстів різних жанрів, усних висловлювань у різних життєвих ситуаціях. У статті «Формування риторичної культури особистості нового типу» автором розроблено етапи та варіанти творчих завдань, форми роботи для дітей різного віку, які виявляють особливу схильність до власної словесної творчості. В старших класах перевага надається таким видам робіт: слухання, читання промов кращих ораторів, статей з ораторського мистецтва; аналіз еталонних риторичних промов різних жанрів, видів, монологів, діалогів; розробка власної промови і вступ перед аудиторією; практикум у відборі художньо-виразових, мовностилістичних засобів; ситуативні ігри різного комунікативного спрямування з імітацією життєвих ситуацій; вести бесіду, дискусію, диспут на основі правил риторики та етики; складання текстів, творів різного характеру та жанрів. Використання таких форм та методів дає змогу активізувати пізнавальну діяльність учнів, підвищувати рівень мотивації їх навчальної діяльності, розвивати вміння творчого мислення, виявити креативні здібності.

Відповідно до вимог сучасності в новій програмі з української мови для 10, 11 класів більше уваги надається розвитку мовленнєвих здібностей учнів (На кожному уроці відводиться час для усних або письмових робіт з розвитку мовлення: написання різних видів есе, складання різноманітних текстів, підготовка виступів, редагування текстів, проведення диспутів, діалогів). Такі уроки сприяють розвитку творчих здібностей учнів та поглиблення знань і навичок з риторики, хоча в 10 і 11 класах є окремий блок «Практична риторика». Досвід професора-ритора Г.М. Сагач з розвитку культури мовлення, красномовства сприяє розвитку творчих здібностей учнів на таких уроках,

допомагає вчителю-словеснику формувати в учнів навички декламування, виголошення промов, складання творів різного характеру. В роботі над розвитком мовленнєвих навичок та умінь учнів благодатним матеріалом є книги майстра слова: Риторика «Златоуст», «Золотослів», Ділова риторика «Добрословіє», Храм слова: «Небо на землі», Риторичний квітник: «Нев'янучий цвіт»; «Слово животворяще», «Скарби краси», де подається дуже благодатний матеріал для формування в учнів творчих мовленнєвих здібностей засобами красномовства.

Насамперед слід наголосити старшокласникам, що «життя вимагає від кожного громадянина високої професійної компетенції та риторичної культури... Чим величнішою є особистість, чим могутніший її духовний інтелектуальний потенціал.

Корисним є опрацювання учнями статей автора із книги «Ділова риторика. Добрословіє»: «Тактовність мовленнєвого спілкування – краса душі оратора», «Техніка мовлення», де подано інформацію про умови правильного дихання, рекомендації для поліпшення мовленнєвої культури. (Ці статті доцільно також використовувати і в середніх класах на уроках розвитку мовлення при складанні тез, конспектів, переказів при написанні диктантів, де учні ознайомляться з теорією риторики). У книзі також подано рекомендовані автором тренінги з техніки мовлення: прочитати текст різними способами, міняючи темп, голос, інтонацію, настрій. Для відпрацювання виразного читання, правильної артикуляції корисно виконувати вправи з дикції, для розвитку дихання, скоромовки, подані в книзі «Золотослів» [3, 288с.].

Звичайно, при виразному читанні творів, інсценізації та при виступах перед аудиторією використовуються жести, які допомагають передати сказане, почуття, тому учні повинні набути цих навичок ще з початкових класів з наступним удосконаленням. Цьому допоможе стаття з вище вказаної книги «Жестикуляція, пантоміміка в процесі комунікації», де подано різні групи жестів за значенням, їх мова та роль у різних ситуаціях.

Дуже доречно опрацювати учням (можна скласти тези, конспект, план) статей Г. М. Сагач з книги «Ділова риторика»: «Мистецтво риторичної комунікації як органічна якість професіоналізму ділової людини», «Ділова бесіда», «Етична культура ділової комунікації», «Лідер у бізнесі: який він у корпоративному просторі», «Етика публічної комунікації» та інші, в яких подано правила етикету та заборонені прийоми при комунікації, про роль жестів та міміки. Ці статті також можна використовувати на уроках розвитку мовлення як тексти для переказів публіцистичного стилю у 7-11 класах, також матеріали слід опрацювати з учнями при роботі над виразним читанням.

Наша мова – одна із багатших мов світу, її краса формувалася століттями, в ній відбилася народна духовність, мудрість, яка дійшла до нас через народну творчість, зокрема через пісні, прислів'я, приказки. Працюючи над розвитком творчих здібностей учнів, слід залучати їх до вивчення цієї скарбниці, бо народна мудрість, вивірена віками, є окрасою чи то промови, чи висловлення, чи привітання, чи творчої роботи. На допомогу можемо використати багату підбірку прислів'їв, приказок, висловлювань видатних людей світу з книги «Риторичний

квітник» Г. М. Сагач. Ці матеріали сприяють збагаченню мовлення, формуванню красномовства, мислетворення та життєвого досвіду.

Ефективним методом для розвитку мовленнєвої творчості на уроках риторики є робота над промовою. Учні на таких уроках відчують труднощі, мало хто може гарно і змістовно висловлюватись. Тому за порадою Г. М. Сагач цю роботу треба проводити поетапно. Перший етап – це ознайомлення зі зразками промов різних типів, виразне читання їх. Другий етап – розгляд структури промов, визначення прийомів привернення уваги, які застосували автори, аналіз образності мовлення, засобів, якими вона досягається, аналіз початку і кінця. Третій етап – це складання промов. Четвертий етап – проголошення.

Вольтер писав: «Читаючи авторів, які гарно пишуть, звикаєш гарно говорити». Тому в роботі над промовою можна використати промови визначних ораторів, які подані в книгах Г. М. Сагач «Золотослів», «Слово животворяще». Дуже цікавими та змістовними є промови та статті самого автора, подані в книгах. На уроках можна провести роботу в парах або групах – дослідження промов за вище вказаним планом. Слід наголосити, що текст промови повинен не лише викликати пізнавальний інтерес, а й приносити насолоду, впливати на розум і почуття слухачів, тому важливо звертати увагу на виразність та образність промови, яка досягається вживанням тропів і фразеологізмів. Уривки з творів Г.М. Сагач є багатим матеріалом для дослідження образності, змістовності мовлення, зразок красномовства. Наприклад: «Ніжні, солодкозвучні мелодії божественно прекрасних пісень звеселили моє серце, звеличили душу... Я легко полинула на ці солодкі звуки Райського Саду...».[8, с.167], або «Екологія природи в райській чистоті повітря, води і землі; жадова і радість життя – у розкішному цвітінні, буянні краси Матінки – природи. Природа наша любляча ненька... Нехай не згасають у часопросторі Світільники Краси, Фонтани Фантазій, Водоспади Уяви, Джерела Благодатні, Сонце у Серцях! Многая і благагая літа Вам, невтомні благовісники й благовісниці Краси на Божій ниві Добротворення!» ... [8, с.82]. У згаданій книзі майстриня слова провела екскурс чудовими місцями України та зустрічі з творчими людьми, оспівала красу природи та людської душі. Книга присвячується учителям України для допомоги в розвитку творчих здібностей вихованців, умінь бачити красу і створювати її. Як творчу роботу учням можна запропонувати підготувати хвалебну промову на честь свого улюбленого поета чи письменника, улюбленій порі року, своєму містечку.

Опрацювавши праці доктора педагогічних наук, професора, засновниці школи українського красномовства Г. М. Сагач, досвід майстрині слова доречно використовувати на уроках літератури, мови, зокрема риторики з формування творчої особистості, її культури мовлення, красномовства. Твори талановитого ритора Г. М. Сагач є дуже потужним допоміжним матеріалом для вчителів на уроках, можуть бути дидактичним матеріалом для розкриття краси і сили слова, формування творчої високоінтелектуальної особистості.

З уст майстрині слова Г. М. Сагач трояндою розпускається наша мова, солов'їна, калинова, розливається животворящим струмком, що тече в наші душі, збуджує радість до життя, творчості.

**Список використаних джерел**

1. Сагач Г.М. Слово животворяще. – К., 2000. – 286 с.
2. Сагач Г.М. Риторика. Златоуст: (Вибрані праці з риторики у п'яти томах). Т.І. – Рівне, 2006. – 288 с.
3. Сагач Г.М. Хрестоматія. Золотослів: (Вибрані праці з риторики у п'яти томах). Т.ІІ. – Рівне, 2006. – 288с.
4. Сагач Г.М. Ділова риторика. Добрословіє: (Вибрані праці з риторики у п'яти томах). Т.ІІІ. – Рівне, 2006. – 320с.
5. Сагач Г.М. Храм слова. Небо на землі: (Вибрані праці з риторики у п'яти томах). Т.ІV. – Рівне, 2006. – 288с.
6. Сагач Г.М. Риторичний квітник. Нев'янучий цвіт: (Вибрані праці з риторики у п'яти томах). Т.V. – Рівне, 2006. – 320с.
7. Сагач Г.М. Риторичний квітник. Афористичний золото слів. К., Видавництво «Слово», 2004. – 260с.
8. Сагач Г.М. Скарби краси. Монографія. К., КВІЦ, 2019. – 295с.

**Каргіна Н. В.**

Одеський національний морський університет

**МОДЕЛЮВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В ОСВІТНЬОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ**

Середина надає фундаментальний вплив на всі аспекти людського буття. З моменту свого народження між суб'єктом і середовищем існують відносини взаємозалежності та взаємовпливу. В сучасних умовах соціокультурної, економічної і політичної нестабільності суспільства та погіршення якості життя населення цей взаємозв'язок особливо актуалізується. Стає очевидною необхідність глибокого аналізу проблеми, особливо, в її зв'язку зі становленням і розвитком підростаючого покоління.

Головною соціальною формацією, що обумовлює формування фундаменту особистості, є, безумовно, сім'я. Другим за важливістю соціальним інститутом для людини є освітнє середовище, яке дослідники визначають як «комплекс спеціально організованих психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії з якими відбувається розвиток та становлення особистості» [1]. При цьому ключовим завданням для педагогів і психологів є необхідність формування та проектування такої атмосфери, де дитина була б затребуваною, відчуваючи захист, могла б задовольнити свої основні потреби, зберігаючи та розвиваючи власне психічне здоров'я. Тільки при створенні визначених умов буде розвиватися психічно здорова особистість і однією з основних умов виступає психологічна безпека освітнього середовища.

При аналізі психолого-педагогічної літератури ми визначили, що на сучасному етапі розвитку суспільства безпека повинна забезпечуватися в рамках діяльнісної парадигми освіти – «умінням суб'єктів освіти регулювати небезпеки

і ризики, управляти ними» [3]. Впровадження зазначеної вище парадигми можливо через реалізацію в освітньому просторі програм і технологій, націлених на усунення психологічного насильства, які застосовуються усіма учасниками навчально-виховного процесу.

На думку вітчизняних і зарубіжних авторів (І. Басва, Г. Грачов, Е. Еріксон, Х. Уолкер та ін.) «психологічна захищеність дітей виступає умовою забезпечення адаптації, розвитку соціальної компетентності та формування в дитині орієнтації на позитивні відносини в соціумі (прагнення бути як все і зі всіма), очікування соціального прийняття, підтримки, розвитку почуття особистості і внутрішньої позиції по відношенню до самого себе (прагнення до унікальності)» [2; 3]. Крім того, загальновідомим є той факт, що ефективність освітнього процесу залежить безпосередньо від показника психологічної безпеки освітнього середовища [3].

Суттєвими ознаками сучасної «благополучної школи» для учнів є школа без небезпеки насильства, приниження, образи і міжособистісних відносин між учнями, а також між учнями і вчителями (школа, в яку йдеш з радістю). З точки зору суспільства, школа повинна сформувати готовність до продовження освіти, співпраці в соціумі, прийнятті суспільних цінностей та норм моралі, до саморефлексії, самовизначення. Більшість батьківкладають саме таке розуміння сенсу шкільної освіти. На їхню думку, головним завданням школи є наділення дитини знаннями і вміннями, які в подальшому забезпечать можливість отримання професійної освіти та успішну соціалізацію. Так само багато батьків звертають увагу не тільки на якість освіти, яку може надати їх дитині школа, а й на психологічний клімат, який в неї панує. Тому шкільне життя повинно бути привабливим не тільки своїм змістом, а й за формою. Школа повинна формувати в учнів позитивний емоційний відгук, викликати відчуття захищеності і комфортності.

Аналіз феномена освітнього середовища відбувається з позицій, пов'язаних з сучасним розумінням освіти як сфери соціального життя, а середовища – як чинника освіти. Освітнє середовище являє собою сукупність матеріальних чинників освітнього процесу та міжособистісних відносин, які встановлюють суб'єкти освіти в процесі своєї взаємодії. З психологічної точки зору освітнє середовище є взаємодією її учасників. Учасники освітньої діяльності створюють освітнє середовище, надають на нього постійний вплив у процесі функціонування, а освітнє середовище, у свою чергу, характеризується як ціле, й окремими своїми елементами впливає на кожного суб'єкта освітнього процесу [1].

Отже, психологічний компонент освітнього середовища – це форма взаємодії учасників освітнього процесу, через яку відбувається реалізація їх потреб, виникають і вирішуються міжособистісні і групові конфлікти. Саме психологічний компонент покликаний забезпечувати можливість задоволення потреб учасників освітньої діяльності у відчутті безпеки, збереженні і поліпшенні самооцінки, визнання з боку суспільства, самоактуалізації.

«Психологізація освітнього середовища з метою збереження і зміцнення здоров'я її учасників, створення безпечних умов праці і навчання в освітній установі, захист від усіх форм дискримінації можуть виступати альтернативою

агресивному соціальному середовищу, психоемоційному та культурному вакууму, наслідок яких – зростання соціогенних захворювань суспільства» [1, с. 25].

Моделювання соціокультурного, безпечного середовища сприятиме лише одному – максимальному задоволенню та розвитку соціально орієнтованих потреб дитини, збереження та підвищення її самооцінки, що, у свою чергу, зможе забезпечити розкриття особистісних потенціалів. При цьому, інтегральним показником психологічно безпечного освітнього середовища має бути переживання емоційного благополуччя і компетентності усіма суб'єктами освітнього процесу, яке виступає в якості необхідної умови ефективного особистісного розвитку, як педагога, так і учня [3].

Потреба в безпеці є базовою потребою особистості, тому не зникає при порушенні, а трансформується у вигляді догляду за собою, виникнення внутрішньо особистісних конфліктів, адиктивної компенсації. Таким чином, виникає гостра необхідність створення психологічно безпечних умов в навчальних організаціях, основна мета яких полягає у тому, щоб зробити освітнє середовище справедливим та доступним для ефективного розвитку кожного її учня.

Таким чином, психологічно безпечним освітнім середовищем освітнього закладу можна вважати таке середовище, в якому більшість учасників мають позитивне ставлення до нього, високий рівень задоволеності характеристиками середовища установи та захищеності від психологічного насильства у взаємодії.

Забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища і, як наслідок, охорона і підтримка психічного здоров'я її учасників має бути пріоритетним напрямком діяльності психологічної служби в системі освіти.

Показники діагностичних критеріїв можуть дати реальну картину, а аналітична оцінка дозволить виявити неузгодженість ідеального та реального.

#### **Список використаних джерел**

1. Баева И. А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации / И. А. Баева // Журнал практического психолога. – 2008. – № 4. – С. 8-26.
2. Науменко Ю. В. Профилактика стрессов и укрепление эмоционального здоровья подростков / Ю. В. Науменко // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 91-104.
3. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – [2-е вид., доп.]. – К.: Академвидав, 2011. – 384 с.

**Кремінський Б. Г.**

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

### **СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ**

В Україні завжди приділялася значна увага пошуку її вихованню талановитої та обдарованої молоді. Першим документом незалежної України, присвяченим роботі з обдарованою молоддю, стала «Комплексна програма

пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді «Творча обдарованість», ухвалена наприкінці 1991 року. Головною метою програми була розробка та впровадження ефективних методичних засобів та технологій навчання, виховання і самовдосконалення обдарованих дітей та молоді, створення умов для гармонійного розвитку особистості. Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), прийнятою у 1993 році передбачалось, зокрема, створити державну систему добору і навчання талановитої молоді. З 2001 року протягом тривалого часу робота з обдарованою молоддю в Україні здійснювалася відповідно до державних програм роботи з обдарованою молоддю, що регулярно затверджувалися урядом.

Водночас теоретичні аспекти проблеми діагностування і розвитку здібностей учнів були і залишаються вивченими недостатньо, здійснені дослідження переважно стосуються психологічних та фізіологічних аспектів розвитку молодих людей, а практичні методи та наявний досвід визначення наявних здібностей учнів носять переважно евристичний характер.

Наші попередні дослідження дозволяють нам заявити, що педагогічні та методичні аспекти розвитку загальних, а особливо спеціальних інтелектуальних здібностей учнів до вивчення фундаментальних і прикладних наук є тісно пов'язані і досить часто зумовлені змістом матеріалу, що вивчається. Причому зазначені аспекти можна умовно поділити на інваріантні і варіативні щодо змісту (науки, дисципліни, матеріалу) навчання. Але зазначений напрям досліджень потребує окремого ретельного вивчення. Зокрема потребує вивчення та описання з точки зору дидактики та методики навчання окремим предметам (які відповідають певним фундаментальним наукам), процес, умови, шляхи та засоби розвитку загальних і спеціальних інтелектуальних здібностей учнів до вивчення фундаментальних і прикладних наук.

У даний час зазначена наукова робота здійснюється на виконання державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016-2020 роки.

Проблема розвитку здібностей інтелектуально обдарованої молоді розглядається в наукових дослідженнях багатьох зарубіжних і вітчизняних педагогів, психологів, філософів. Водночас здебільшого розгляд інтелектуальних здібностей молоді здійснюється в цілому, а не в аспекті здібностей (схильності, зацікавленості, умов виникнення пізнавальних потреб та інтересів) до вивчення фундаментальних і прикладних наук. Проведені нами дослідження дозволяють стверджувати, що в сучасних умовах одним з домінуючих, якщо не головним, чинником і умовою розвитку здібностей є мотивація відповідної інтелектуальної діяльності, що значною мірою визначається її суспільною затребуваністю.

Певні дослідження щодо математичних здібностей були свого часу здійснені психологом В. А. Крутецьким, які також було покладено нами в основу наших досліджень здібностей молодих людей до фізики та інших природничих наук. Але існуючі роботи більше спрямовані на вивчення психологічних аспектів проблеми, нас же більше цікавлять педагогічні, зокрема методичні, аспекти діагностування та розвитку здібностей.

Водночас педагогічна наука досі не має вичерпного уявлення про умови та методи розвитку здібностей учнів до вивчення фундаментальних і прикладних наук, як системного психолого-педагогічного підходу.

Зокрема, традиційно вважається, що розвиток інтелектуально обдарованої особистості здійснюється у рамках двох самостійних методичних систем навчання – у закладі загальної середньої освіти та окремо у вищому закладі освіти. Водночас, коли йдеться про роботу з обдарованою молоддю з якогось певного предмета (вивчення дисципліни, що відповідає певній фундаментальній науці), то, по-перше, апіорі передбачається, що молоді люди мають певні здібності або принаймні задатки здібностей до відповідного предмета; по-друге, мається на увазі, що мова йде про роботу з учнями, щонайменше, основної школи, а в основному – це робота з учнями старших класів і студентами, тобто молодими людьми, пізнавальні інтереси, стиль мислення, ритм життя, навчання, а також тривалість і способи відпочинку яких мають багато спільного; по-третє, робота з інтелектуально обдарованою молоддю з відповідного предмета передбачає наявність у молодих людей не лише інтелекту, але й потреби або принаймні інтересу до вивчення цього предмету, тобто бажання навчатися; по-четверте, сучасні технології навчання значною мірою нівелюють наявні у вищеозначених молодих людей фізичні та психологічні відмінності (хіба що, окрім працездатності), пов'язані з існуючою віковою різницею.

Одним з напрямів наших досліджень є виокремлення ознак інтелектуальних здібностей, характерних саме для опанування якимось певними навчальними предметами, або ж групою навчальних предметів з подальшим аналізом та узагальненням спільностей або ж відмінностей відповідних ознак.

Як вже зазначалося, проблема діагностування і особливо розвитку здібностей так чи інакше складається з двох тісно пов'язаних складових: педагогічної, або змістової і психологічної, або мотиваційної.

Детальний окремий розгляд змістової складової розвитку здібностей дає підстави для певної «багатомірної» класифікації схильностей та здібностей з певним розподілом особливостей цих здібностей навіть в межах вивчення однієї фундаментальної науки.

Наприклад, здібності до абстрагування та логічних міркувань, тобто «теоретичні» здібності дають змогу досягти успіхів, наприклад, при опануванні теоретичною фізикою, математичним аналізом, теоретичними питаннями хімії та інших наук.

Здібності, які Василь Сухомлинський образно називав «розумом на кінчиках пальців» лежать основі опанування експериментальними науками, – експериментальною фізикою, прикладною фізикою, конструюванням тощо.

Водночас деякі здібності можуть лежати в основі поєднання на перший погляд дуже далеких і навіть за деякими критеріями принципово різних сфер людської діяльності, від наук зі строгою формальною логікою до мистецьких сфер з широкими діапазонами прояву творчих можливостей. Прикладом таких здібностей є просторова уява без якої неможливим є як вивчення геометрії або креслення, так і творчість художника, зодчого або модельєра.

Проблема класифікації здібностей у даний час знаходиться у стані розробки, всебічного узгодження та спроб «прив'язки» до наукових знань визначених фундаментальних наук, відповідних дисциплін та предметів навчання, а також до сфер практичної діяльності людини.

#### **Список використаних джерел**

1. Кремінський Б. Г. Теорія і практика роботи з інтелектуально обдарованою учнівською і студентською молоддю з фізики: монографія / Б. Г. Кремінський. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова., 2011. – 421 с.
2. Крутецкий В. А. Исследование специальных способностей, их структуры и условий формирования и развития / В. А. Крутецкий // Проблемы общей возрастной и педагогической психологии / под ред. В. В. Давыдова. – М., 1978. – С. 206-221.

**Кузьменко А.**

Институт педагогіки НАПН України

### **ДИДАКТИЧНІ ІДЕЇ С. Х. ЧАВДАРОВА У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ**

Питання відбору та структурування змісту освіти обіймає у педагогічній науці одне із центральних місць. Адже від правильного вирішення питань «чому навчати» і «яких знань потребує сучасна людина» великою мірою залежить якість освіти, рівень підготовки молоді до життя в суспільстві, її здатність забезпечувати його розвиток. Увага до проблеми структури сучасного змісту освіти, методологічних основ його конструювання та розвитку, відбору предметів для навчання у школі, критеріїв відбору матеріалу до кожного з них, обсягу та порядку викладення змісту у навчальних стандартах та програмах зросла в останні майже три десятиліття, коли розбудовувалась національна школа. Відповіді на ці питання, тобто наукова розробка сучасного змісту освіти, підходів до його відбору, структурування та побудови можуть бути віднайдені за умов критичного вивчення генези теорії і практики розвитку цих питань у минулому та переосмислення з позицій сучасності. Історико-педагогічний підхід дає можливість глибше зрозуміти закономірності розвитку дидактичних процесів, їхньої зумовленості суспільними, соціокультурними та іншими чинниками, виявити зв'язки, оцінити їх сучасний стан і напрями подальшої еволюції.

Звернення дослідників до історії педагогіки, переоцінка ними деяких фактів життя і діяльності окремих особистостей допомагають по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогіки в контексті історичних подій та скористатися ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціальних перетворень в Україні.

Ціла низка праць, присвячених новому прочитанню спадщини окремих педагогів-мислителів, відкриттю нових імен, поверненню в історико-педагогічний контекст цілих періодів з'явилася на межі ХХ-ХХІ ст.. Такі дослідження допомагають краще пізнати минуле, збагнути сучасне й

передбачити майбутнє, забезпечуючи єдність, наступність і спадкоємність поколінь.

Так, багатогранність педагогічної спадщини С. Х. Чавдарова та досвіду його освітньої діяльності, значущість дидактичних ідей педагога має величезне значення для сучасної теорії та практики навчання й виховання. Сава Христофорович Чавдаров (1892 – 1962) належить до тих непересічних постатей вітчизняної педагогічної думки, чия наукова спадщина, освітня і громадська праця заслуговують на переосмислення в умовах розвитку сучасної школи. Адже він є саме тим відомим ученим, організатором навчального процесу у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. С. Х. Чавдаров став автором перших стабільних підручників і програм з української мови для початкових класів, завдяки йому з'явилися перші методики навчання мови в початковій і в середній школі. Він перший із вітчизняних методистів дав визначення методики мови як галузі педагогічної науки, перший визначив основні типи уроків української мови.

Вагомим є його внесок у розробку змісту, форм, методів і принципів навчання. Саме він одним із перших висвітлив взаємозв'язок методів, залежність їх ефективності від мети і змісту навчання, вікових особливостей, рівня знань і загального розвитку учнів.

Його підручник «Педагогіка» (1939) для педагогічних вищих шкіл став першим в Україні підручником педагогіки. Важливо зазначити, що у цьому підручнику С. Х. Чавдаров стисло виклав та охарактеризував в історичному ракурсі основні напрями в дидактиці минулого, обґрунтував завдання освіти й навчання в радянській школі, проаналізував поняття «загальна освіта», «політехнічна освіта» та ін. [2].

Високу оцінку цій роботі дав у своїй рецензії професор Б.Шульман у газеті «Комуністична освіта». Автор рецензії підкреслив, що перший в Україні підручник з педагогіки є кроком вперед на шляху становлення педагогіки як науки [7, с. 119-121]. Проблеми розвитку загальноосвітньої та вищої школи, вдосконалення форм і методів навчання постійно перебували у полі зору С. Х. Чавдарова [4, 5, 6].

Учений розробив основні принципи дидактики, що були викладені в спеціальному розділі підручника «Педагогіка» та у праці «Принципи радянської дидактики» (1939) [2, 5]. Він визначив дев'ять принципів: комуністична ідейність, науковість, систематичність, свідомість навчання, зв'язок теорії з практикою, наочність у викладанні, міцність знань, врахування загальних, вікових та індивідуальних особливостей і психічного розвитку дітей, роль учителя як вирішальної постаті у навчальному процесі [2, с.15]. Учений ґрунтовно розробляв проблему методів навчання, виокремивши словесні, наочні і практичні методи. Вважав, що методи впливають на формування світогляду, на розвиток мислення, пам'яті, творчої уяви, розвивають в учнів допитливість, кмітливість, увагу, силу волі, інтерес до знань, сприяють розвитку особистості [2, с.17].

Дидактичні методи С. Х. Чавдаров поділив на дві групи – методи загальні і спеціальні. Перша група методів могла бути застосована при викладанні майже усіх дисциплін і цими методами ми успішно послуговуємося й сьогодні. Це

розповідь, бесіда, вправи, ілюстрації і демонстрації, робота з підручником. Друга група – це спеціальні, які застосовуються у навчанні окремих предметів, наприклад, звуковий метод. Він вважав, що вміння поєднувати різні методи підтримує увагу та інтерес учнів, активізує їх, покращує якість навчання. Зважаючи на цей підхід, ми можемо говорити про те, що вчений чітко розумів проблему оптимізації і вибору методів навчання, про що пізніше напишуть Ю. К. Бабанський, М. М. Поташник та ін. [1, 3]. Великого значення методист надавав проблемі проведення уроку, його змісту, активізації учнів на заняттях, розвитку їхніх інтересів до навчання, до знань. Погляди вченого на урок, методику його проведення, на роль учителя і нині мають велике наукове і практичне значення. Отже, вагомим є внесок С.Х. Чавдарова у педагогічну науку, в розвиток і становлення методики навчання мови.

Погляди вченого на урок, методику його проведення, на роль учителя і сьогодні мають велике наукове і практичне значення. Важливим і сьогодні є питання активізації пізнавальної діяльності учнів, накреслення шляхів його розв'язання. Творчий доробок С.Х. Чавдарова став яскравим свідченням розвитку педагогічної теорії і практики у другій третині ХХ століття.

Вивчення його праць поглиблює і збагачує ті наукові засади, на яких можна успішно вибудовувати національну систему навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев; авт. коммент. А. М. Моисеев]; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 558 с.
2. Педагогіка: Підручник для педагогічних вищих шкіл / За ред. проф. С.Х. Чавдарова. К.: Рад. школа, 1939. 592 с.; 1940. 2-е вид. 592 с.
3. Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса, 12-е изд. (1990).
4. Чавдаров С.Х. Про методи наукової роботи з підручником // Комуністична освіта. 1933. № 3. С. 34-43.
5. Чавдаров С.Х. Принципи радянської дидактики. К.: Рад. школа, 1949. 91с.
6. Чавдаров С.Х. За активізацію та удосконалення методів навчання // Радянська школа. 1959. № 8. С. 29-41.
7. Шульман Б. Педагогіка. Посібник для педагогічних вищих шкіл. За ред. проф. С.Х. Чавдарова: [рецензія] / Б. Шульман // Комуніст. освіта. 1940. № 8. С. 119-121.

**Кузьміч Т. О.**

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»  
Херсонської обласної ради

#### **ВИКЛИКИ СУЧАСНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Зміни, що відбуваються в галузі сучасної освіти, пов'язані з глобалізаційними процесами, входженням людини в соціальний світ, його продуктивністю та адаптацією в ньому. Вони викликають необхідність постановки питання забезпечення освітою більш повного, особистісного,

соціально-інтегрованого результату: «Діти мають здобути в школі уміння і компетентності 21 століття, які потрібні сьогодні сучасному українцю... Нашим дітям потрібна освіта для життя. І це головна мета Нової української школи»[2].

На загальних зборах НАПН України «Освіта в структурі цивілізаційних змін: актуальні проблеми» зазначалось: «ми повинні формувати людину, здатну орієнтуватися у глобальному просторі, вміти адаптуватися до нього і перейняти все, що є кращого в інших країнах, і застосовувати у себе» [3]. Сьогодні освіта виступає засобом цивілізаційно-культурних змін, а саме: розроблення педагогічно обґрунтованих шляхів збереження цивілізаційно-локальної ідентичності у контексті загально-глобалізаційних процесів; розроблення методик і технологій, спрямованих на формування у молоді здатності жити й розвиватися в умовах цивілізаційних викликів і загроз, що існують у суспільстві. Освіта знаходиться в самому центрі цивілізаційних змін, виступаючи як суб'єктом, так і об'єктом цивілізаційних трансформацій. З одного боку, вона є складовою кризових явищ і викликів, а з іншого, стає трансформаційним агентом, носієм змін і викликів, продукує нову реальність, нові соціальні стосунки, виступає механізмом формування й відтворення людського потенціалу, його життєдіяльності.

У Концепції «Нова українська школа» зазначено: «Під компетентністю розуміємо поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити діяльність у нових непередбачуваних умовах» [2].

Все це спонукає науковців та педагогів на розробку нових методик та ефективних механізмів взаємодії органів управління освітою, сім'ї, освітніх установ, дитячих і молодіжних громадських організацій у напрямі соціалізації виховного простору, ставить питання розуміння викликів соціокультурного середовища – як з педагогічної, так і з філософської точки зору.

Школа є частиною соціокультурного середовища. На нашу думку, перед сучасними педагогами постають такі виклики соціокультурного простору: втрата традиційних основ вітчизняної педагогіки, травматична соціалізація, дегуманізація суспільства, гедоністична філософія життя. Загальною причиною цих викликів, як вважають сучасні психологи, є вплив на формування свідомості молодого покоління глобального медіа простору [4].

Сьогодні у медіапросторі утворився певний дефіцит моральних зразків для наслідування. Постмодерністський вектор світового розвитку (особливо гуманітарної сфери) тягне за собою тривожні тенденції. Якщо говорити про внутрішній світ людини, то це проявляється, насамперед, у песимізмі і деструктивному характері мислення. Саме звернення до вітчизняної культури з її яскравими духовними творчими зразками може протистояти цим явищам. Тому розробка програм авторських спецкурсів та факультативів з медіа-освіти, кіноклубів і впровадження їх у навчальні плани закладів загальної середньої освіти може скласти сьогодні гарну конкуренцію «паралельній школі» (ЗМІ).

Відомий педагог Л. Вигоцький зазначав: «Педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зуміє викликати у процесі навчання до життя ті процеси розвитку, які зараз знаходяться в

зоні найближчого розвитку», яка, зазначаємо, передбачає наявність позитивного соціокультурного середовища [1, с. 127].

Таким чином, використання у педагогічній практиці позитивного соціалізуючого потенціалу медійного простору є необхідною умовою щодо протистояння викликам сучасного соціокультурного середовища.

#### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
2. Концепція «Нова українська школа» URL: <http://mon.gov.ua/202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>. (дата звернення: 30.04.2020).
3. Освіта в структурі цивілізаційних змін: актуальні проблеми / укл. О. Коваленко. Освіта України. 2010. № 88. С. 6.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос». URL : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (дата звернення: 30.04.2020).

**Лукиянчук Н. П.**

Великомихайлівська опорна ЗОШ I-III ступенів  
Великомихайлівської селищної ради  
Великомихайлівського району Одеської області,

**Здрагат С. Г.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

#### **СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ: ВЛАДА, ГРОМАДА, ШКОЛА**

У сучасному суспільстві передумовою подолання його кризовості та неврівноваженості стає соціальна відповідальність. З розвитком суспільства відповідальність стала фундаментом для побудови відповідних етичних норм, притаманних різним видам діяльності. Будь-яка відповідальність є соціальною, оскільки є відповідальністю перед людьми та суспільством. Наслідком інтенсивних змін, які відбуваються у суспільстві, є зростання очікувань щодо результатів і якості роботи школи. Від закладів освіти вимагається швидка адаптація до нової ситуації й опрацювання інноваційних напрямків діяльності.

Поняття соціальної відповідальності у працях різних вчених тлумачиться по-різному. Так, А. Ф. Плахотний, досліджуючи проблеми соціальної відповідальності, визначає її як категорію для відзначення міри вільного прояву соціальним суб'єктом свого обов'язку і права обирати в конкретних умовах оптимальний варіант відношення до дійсності, виходячи з прогресивних інтересів суспільства [5]. В. М. Хомич пише що соціальна відповідальність – це складне суспільне відношення, що полягає у свідомо-вольовому самообмеженні особою суб'єктивної свободи згідно з вимогами схвалюваної суспільством необхідності (позитивний, особистісний аспект) [11]. А.С. Шабуров визначає соціальну відповідальність як вольове соціально обумовлене відношення суб'єкта до панівних у суспільстві норм і цінностей, що виражається у свідомому

виборі суспільно значимого варіанту поведінки і активної його реалізації [12]. Д. І. Бернштейн пропонує розрізнати два значення стосовно соціальних норм: а) відповідальність за виконання обов'язку, передбаченого відповідною нормою; б) відповідальність за порушення цього обов'язку [1, с.35-36]. Таким чином, можна говорити про соціальну відповідальність як формування, сприйняття, усвідомлення та дотримання всіма суб'єктами вимог суспільних відносин, що ґрунтуються на соціальних нормах, а у разі їх порушення – сумлінне визнання обов'язку прийняття відповідальності за здійснення негативного впливу у будь-якій формі іншим індивідам з подальшою ліквідацією завданих збитків [2, с.34]. Соціальна відповідальність рано чи пізно стає для людини тим орієнтиром, який допомагає їй краще сприймати ці цінності, які притаманні соціуму, в якому вона перебуває для гармонійного існування в ньому.

Відповідальність є найважливішою якістю людини. В процесі самовизначення і самореалізації кожен відповідальний за те, ким він є і що робить, усвідомлює суть значення своєї діяльності, її наслідки, які впливають на суспільство. Соціальну відповідальність у людині формує прагнення бути визнаним у суспільстві, не зраджуючи при цьому власним переконанням. Розглядаючи соціальну відповідальність людини виділяють: 1) соціальну відповідальність людини перед суспільством; 2) соціальну відповідальність людини перед собою. Як зазначає А. Ф. Плахотний, «зв'язок особа – суспільство» відображає відповідальність як найважливішу моральну і соціально-психологічну якість особи» [5].

Соціальну відповідальність не можна зводити до одного з її різновидів: моральної, політичної, юридичної, професійної та ін. Соціальна відповідальність відображає певне співвідношення між особистістю та суспільством. М. М. Бахтіним виділяються наступні види соціальної відповідальності: моральна, персональна, політична, соціальна. Р. А. Хачатуров вважає, що у суспільстві існує стільки різновидів соціальної відповідальності, скільки в ньому діє різновидів соціальних норм [3]. Досить обґрунтованою є класифікація соціальної відповідальності на правову та неправову. Неправова соціальна відповідальність не має юридичного характеру та виступає у формі моральної, політичної, релігійної, етичної, громадської та ін. [4].

Органи державної влади, посадові особи та громада в цілому беруть на себе більший обсяг відповідальності, ніж покладають на її мешканців. Соціальна відповідальність громади сприяє здійсненню всіх інших принципів сучасного місцевого самоврядування, забезпечує позитивний імідж її посадових осіб, стає обов'язковим засобом соціального прогресу. Вона виявляється в ефективному управлінні громадою, що забезпечує соціальний, інноваційний, економічний, культурний, духовний розвиток суспільства. Соціальна відповідальність влади означає реалізацію проголошених цілей, програм, зобов'язань, покращення умов життя в громаді та в країні в цілому. Соціальна відповідальність влади передбачає звітування посадовців перед громадськістю за виконання делегованих повноважень та обов'язків, зобов'язує їх бути відкритими, давати відповіді на проблемні питання життя громади. Соціальна відповідальність ґрунтується на комплексній системі цінностей, властивих громадянам, соціальним групам,

суспільству загалом й органам місцевого самоврядування. Однією з форм вияву соціальної відповідальності є волевиявлення людей, коли ті чи інші інститути публічної влади при порушенні усталеної системи цінностей самоусуваються, або усувають інших від виконання тих чи тих функцій. Деякі дослідники наголошують на необхідності визначати соціальну відповідальність місцевої влади як виду відповідальності, недотримання норм якої класифікується як правопорушення [6].

Отже, зважаючи на високу актуальність проблематики соціальної відповідальності місцевих органів влади та наявності широкого кола невирішених питань стосовно реалізації соціальної відповідальності місцевими органами влади, існує необхідність створення єдиної концепції соціальної відповідальності, яка здатна охопити діяльність усіх органів влади будь-яких типів, що функціонують на місцевому рівні. Основні постулати такої концепції повинні виходити з мети діяльності місцевих органів влади, якою є забезпечення якісного суспільного життя у громаді. Якісне суспільне життя у громаді представляє собою ядро концепції соціальної відповідальності місцевих органів влади. Воно включає:

- безпосередньо громаду як соціальну групу, що проживає на даній території, бере участь в економічній діяльності; соціальному, у суспільно-політичному, культурному житті маючи на меті формування соціально комфортного, зольного до всіх мешканців, доброзичливе середовище проживання;
- громадський актив як соціально найактивніша частина громади, яка висловлює соціально-економічні, культурні і політичні запити всієї громади, комунікує з органами публічної влади, здійснює громадський моніторинг їх діяльності, безпосередньо займається діяльністю, спрямованою на вирішення соціальних, економічних, екологічних проблем у громаді;
- ефективну роботу місцевих органів влади;
- ефективну взаємодію місцевих органів влади з громадськістю та бізнесом;
- соціально комфортне середовище для життя громади;
- соціальну відповідальну програму розвитку громади, яка має ґрунтуватися на принципах сталого людського розвитку і саме це є запорукою гармонійного поєднання інтересів соціуму і природи, дотримання принципів соціальної справедливості [7].

У формуванні цілісної особистості, відповідального громадянина центральне місце належить мікросередовищу (школа, сім'я, громада). Шкільний вік є найбільш сприятливий для формування в учнів моральних якостей. Ціннісних орієнтацій, вчинків та поведінки, що регулюють прояви відповідальності. Виховання не лише відповідальності за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства відображено в меті Концепції Нова українська школа (2016 р.). Саме мікросередовище впливає на розвиток соціальної відповідальності учнів в силу своїх соціально-виховних можливостей.

У науковій літературі на основі змісту відповідальної поведінки та особливостей її прояву в умовах закладу загальної середньої освіти розроблено критерії та показники рівнів вихованості відповідальної поведінки в учнів середнього шкільного віку (7-8 класів): соціально доцільний, морально-етичний,

особистісно конструктивний [9]. Також виявлено чотири рівні вихованості відповідальної поведінки в учнів 7-8 класів: зразковий, ситуативний, пасивно-виконавський, безвідповідальний. Соціальну відповідальність старшокласників визначають як інтегральне особистісне новоутворення, що характеризує соціальну типовість особистості, яка дотримується у своїй поведінці і діяльності загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, оцінювати себе, активно й соціально-значуще виявляти свої індивідуальні здібності, звітувати за власні дії та здійснювати самооцінку та самоконтроль. У структурі соціальної відповідальності старшокласників виділяють емотивний, когнітивний та практичний компоненти і визначають критерії та рівні її розвитку [9]. До критеріїв відносять:

- усвідомленість соціально-значущих внутрішніх мотивів;
- глибину та міцність знань для адекватного розуміння соціальної взаємозалежності людини і суспільства;
- регуляцію поведінки та діяльності;
- точність соціальних особистісних умінь старшокласників для оптимізації їхніх взаємин з однолітками, вчителями, близькими, старшими, довкіллям для успішного включення у різнобічну діяльність [10].

До показників соціальної відповідальності дітей старшого шкільного віку відносять активну участь у виконанні громадських доручень, самостійність, здатність логічно завершувати справу, готовність прийти на допомогу іншим, співпереживання, виявлення внутрішньої мотивації (самопізнання, самоствердження, самовираження, самореалізація), здатність до самоконтролю дій, вчинків, почуттів, поведінки і діяльності на високому, середньому і низькому рівнях. Отже, критерії і показники соціальної відповідальності репрезентуються декількома визначальними ознаками: внутрішньою мотивацією, морально-етичними переконаннями, глибокими знаннями та достатньо сформованими вміннями соціально-значущих вчинків й адекватної поведінки та діяльності [10].

Таким чином, соціальна відповідальність громади, влади, школи і учнів зокрема полягає у розробці та реалізації соціально-економічної програми, в основі якої ідея, що має бути спрямована на забезпечення високого та всезростаючого рівня життя мешканців громади, розширення можливостей людського розвитку, гарантії соціального захисту й продуктивної зайнятості. Висока соціальна відповідальність громади має виявитися у знаходженні об'єднуючої ідеї, яка має ґрунтуватися на пріоритеті тих духовних цінностей, які однаково поділяють мешканці різних соціальних прошарків, різного віку, різних політичних уподобань. На наше переконання, такою ідеєю має стати соціальна відповідальність.

#### **Список використаних джерел**

1. Бернштейн Д. И. Правовая ответственность как вид социальной ответственности и пути ее обеспечения / Д.И. Бернштейн. – Ташкент: Издательство «ФАН». – 1989. – 145 с.

2. Жиглей І. В. Суб'єктні характеристики соціальної відповідальності та їх вплив на обліковий процес: стаття / Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу. Вип 3(41), Житомир, 2018 – 33-41 с.
3. Тернопільський Національний Економічний Університет / Кафедра економічної кібернетики та інформатики / Опорний конспект лекцій з дисципліни «Соціальна відповідальність», Тернопіль. – 2014. – 87с.
4. Буслов К. П. Социальное единство противоречия, ответственность / К.П. Буслов. – Минск, 1974. – 170 с.
5. Плахотный А. Ф. Свобода и ответственность (социологический аспект проблемы) / Плахотный А.Ф. – Х., 1972. – 159 с.
6. Бобровська О. Ю. Соціальна відповідальність органів місцевої влади як прогресивна форма їх інтегрованої діяльності на території / О. Ю. Бобровська // Управління інноваційним розвитком території: матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю, м. Дніпропетровськ, 21 лист. 2014 р. / за заг. ред. Ю. П. Шарова. – Д.: ДРІДУ НАДУ, 2014. – с.12-18.
7. Управління стратегічним розвитком об'єднаних територіальних громад: інноваційні підходи та інструменти: монографія / С. М. Серьогін, Ю. П. Шаров, Є. І. Бородин, Н. Т. Гончарук [та ін.]; наук. ред. С. М. Серьогіна, Ю. П. Шарова. Д.: ДРІДУ НАДУ, 2016. – 276с.
8. Василенко О. М. Розробка критеріїв і показників соціальної відповідальності учнів: монографія / Journal «Science Rise: Pedagogical Education» №7(15)2017. – с. 41-44.
9. Куниця, Т. Ю. Виховання відповідальної поведінки в учнів 7-8-х класів загальноосвітньої школи [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Куниця. – К., 2008. – 20 с.
10. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. І. Тернопільська; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 21с.
11. Хомич В. М. Соціальна відповідальність і право // Право і демократія. – 1989. – №2. – С.26.
12. Шабуров А. С. Правові питання сучасності: теорія та практика// Матеріали науково-практичної конференції 15 травня 2009р./вид-во Курган, 2009. – С. 36-40.

**Мітюхіна В. П.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВИТИ У СУЧАСНОМУ ВІТЧИЗНЯНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ**

Сучасна педагогічна освіта складається з традиційно-масової та альтернативної. Альтернативна освіта – це освіта, яка реалізується в стінах альтернативних закладів освіти [1, с. 90]. Про альтернативну освіту говорять як про особистісно-орієнтовану, людиноцентровану, більш ініціативну, ніж

традиційно масову, більш авторську, більш спрямовану на суспільство й на активність усіх учасників системи освітнього процесу. Альтернативна освіта, яка містить в собі й альтернативні педагогіки несе в собі певну освітню ідею (парадигму), показує можливий вектор розвитку людини, тому спостерігається її зростаюча популярність.

В епоху швидких змін в суспільстві відбувається орієнтація на цінності загальнолюдського і національного характеру, що, як показує практика, в наш час обумовлюється актуальністю альтернативних освітніх закладів, які пропонують нестандартні підходи та розвивають певні риси особистості.

Якщо уважно подивитися на освітню концепцію альтернативних освітніх закладів, які базуються на альтернативній педагогіці, то легко можна помітити об'єднуючу ідею багатьох цих освітніх закладів, а саме: особливою рисою альтернативних освітніх закладів є пануюча ідея вільного розвитку дитини – атмосфера свободи. Інтерес до проблеми розвитку ідеї вільного виховання, ідеї вільного розвитку кожного члена суспільства визначається сучасною соціокультурною ситуацією, орієнтованою на загальнолюдські ідеали. Виховання до свободи, тобто до встановлення самому собі законів, ніколи ще не було так необхідно, як тепер. Однак, збільшивши зовнішні можливості для розвитку, виявилось, що новий час не в силах дати внутрішню свободу. Це завдання в певній мірі вирішують Вальдорфська (Р. Штайнер школи) і Монтессорі педагогіка, які можна вважати *класичними* альтернативними педагогіками (*класичними авторськими підходами*) у прогресивній освіті, бо вони описані у багатьох матеріалах та мають достатньо прихильників як у всьому світі, так і в Україні. Варто відмітити, що після експерименту, який тривав 1999-2013 роки і був успішно завершений, вальдорфська освітня система стала однією з офіційно визнаних в Україні. Це дозволяє «вальдорфським батьківським ініціативам» створювати паралельні класи на базі державних шкіл. На сьогодні рух вальдорфської освіти поширюється як в Україні, так й у всьому світі.

Принцип свободи у М. Монтессорі поєднується з ідеєю виховання дисциплінованості у дітей, тобто свободу виховану, упорядковану, і обмежену інтересами оточуючих, а з другого боку, усунення всього, що могло б так чи інакше утруднити чи послабити розвиток внутрішньої сили дитини. Отже, свободу в дитині потрібно виховувати й плекати. Для цього педагогом необхідно підготувати «предметно-просторовий» розвиваючий простір, в якому дитина зможе знайти все необхідне і корисне для свого розвитку і розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності. У вальдорфській освітній системі закладені такі освітні методи, коли по мірі становлення дитина сама собі встановлює межі своєї свободи [2]. Тенденції створення умов вільного розвитку дитини проглядаються у Новій українській школі, поки що ми можемо відслідковувати цей феномен лише у початковій школі [4].

На сьогодні у педагогічному просторі, як різновид альтернативної освіти, поширюються «Сімейна освіта», яка передбачає свідому та впливову участь родини у навчанні власних дітей з урахуванням їхньої (дитячої) думки як рівноцінної, а дедалі й переважної. Сімейна освіта, при позитивному впливі, виховує в дітей вміння самоорганізовуватися, управляти власним часом,

справлятися з технічними приладами, тощо, алеє загроза – бракує соціальних відносин та зв'язку з життям [3; 4].

В останні роки набуває популярність мережа альтернативних демократичних шкіл «DIXI», створюються Міжнародні альтернативні школи, Школи On-line навчання та тощо [5].

Відповідальність вчителя альтернативних освітніх закладів передбачає, що при формуванні людини необхідно супроводжувати її так, щоб вона розвивалася як гармонійна особистість, яка здатна формувати себе впродовж всього життя. У цьому році весь світ в умовах введеного карантину з коронавірусу раптом одночасно перейшов на On-line навчання. Треба відмітити, що з одного боку, для багатьох педагогів – це новий досвід, можна сказати досвід альтернативних форм і методів навчання, з другого боку, він став масовим, але у якому кожний педагог мав змогу реалізувати свою власну педагогічну свободу. Що стосується учнів, вони придбали свій досвід з розвитку самоосвіти, самодисципліни, самостійності тощо... Цей досвід ще не вивчений, але багатоформатний, багатопалітровий, який містить у собі цікаві відкриття.

Якщо з увагою подивитися на освітні процеси, можна помітити, що одна з тенденцій в освіті – стрибкий розвиток самостійності й самоосвіти дитини. Проте з антропологічної точки зору, важливо в цій ситуації, який педагогічний інструментарій застосовується, коли і якими методами маємо користуватись, щоб не нашкодити розвитку дитини. Це запит вже на сьогоднішній день.

Може бути, коли-небудь те, що сьогодні вважається іншим, альтернативним, стане масово визнаним і масово використовуваним. І тоді щось інше стане альтернативним у масово визнаній практиці.

#### **Список використаних джерел**

1. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології № 8 (34), 2013, – с. 235
2. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания /Пер. С нем. – М.: «Парсифаль», 1994, – с. 80
3. Альтернативна освіта в Україні / Електронний ресурс – Режим доступу: <https://altosvita.in.ua/schools/>
4. МОН: Батьки отримують більше можливостей для.../ Електронний ресурс – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/batki-otrimayut-bilshemozhlivostej-dlya-navchannya-ditej-vdoma-nabulo-chinn>
5. Альтернативна школа «Dixi» («Dixi») / Електронний ресурс – Режим доступу: <http://osvitanova.com.ua/providers/14>

**Плахотнік О.В.**

Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка

### **ПЕРСПЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ**

У сучасних соціокультурних умовах спостерігається активний перехід до фундаментального інформаційного суспільства, ціннісно-орієнтованого на

науку, інтелект, культуру, творчість, на особистість – як суб'єкта соціальної, освітньої практики і власного розвитку. Цей процес не лише тенденція українського суспільства, але і світова тенденція переходу суспільства і всіх його соціальних систем в істинно нову якість. Ідеали «освіченого суспільства» стали стратегією освітньої політики багатьох держав. Формуючи нову концепцію суспільства, слід пам'ятати про людину (суб'єкт діяльності), її особистість, а це вимагає радикальних перетворень. З огляду на вищезазначене, в інформаційному суспільстві освіта перетворюється на основний генератор соціального розвитку, самі інституційні та структурно-функціональні зміни в Україні можуть стати лише наслідком формування нової культури, нової моралі, нової смислотворчої орієнтації та розвитку нових культуuroстворюючих здібностей, що і є завданням системи освіти.

Базовою категорією моделі освіти майбутнього століття, в основі якої повинен лежати принцип випереджаючого розвитку, інтелектуального, наукового, культурного, особистісного потенціалу суспільства, що буде ефективним у сполученні з принципом випереджаючого розвитку науки, стає категорія «освіченого суспільства», тому що високо динамічний соціокультурний прогрес у суспільному розвитку викликає швидке «старіння» конкретно-наукових і професійних знань, необхідність перегляду поняттєво-категоріального і теоретичного фундаменту сучасної науки й адекватних їм навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі. Тому очевидна необхідність осмислення нової освітньої концепції в контексті «якості» освіти і навчання.

У стратегії підвищення інтелектуального потенціалу нації є ідея випереджальної освіти, що стало однією з принципово важливих і конструктивних ідей. Перспективна система освіти винна створюватись на основі поєднання новітніх загально наукових і гуманітарних знань і однією з пріоритетних завдань її повинне бути формування в людей таких якостей, що дозволяти їм успішно пристосуватися, жити і працювати в умовах ХХ століття. Серед цих якостей можна виділити: системне наукове мислення; екологічну культуру; інформаційну культуру; творчу активність; толерантність; високу моральність. Забезпечити виживання і подальший стійкий розвиток цивілізації повинні саме ці людські якості і бути пріоритетними цілями для системи випереджальної освіти. Випереджальна освіта орієнтується на майбутнє, на ті умови життя і професійної діяльності, у яких опиниться випускник закладу вищої освіти після його закінчення, тобто через 5-7 років після вступу на навчання. Темпи технологічного і науково-технічного прогресу сьогодні такі, що багато які знання застарівають вже протягом 3-5 років, і не враховувати цього чинника в перспективній системі освіти неприпустимо. При цьому головну увагу необхідно зосередити на розвитку творчих якостей людини, її здібностей до самостійних дій в умовах невизначеності, а також на розвитку здібностей до навчання, отримання нових знань.

Сучасна освіта повинна забезпечувати міждисциплінарну організацію змісту навчання, розвивати гармонійність у способах і рівнях мислення, готовність випускників не тільки до проектування об'єктів, але і до нових видів

діяльності. Однак, у виші продовжує панувати суто «предметна» (дисциплінарна) освіта, елементний підхід. Ключова проблема відчуження студентів і викладачів від якості результатів навчання, незатребуваність цієї якості кожним наступним етапом загальнонаукової і професійної підготовки стосовно попередньої.

Не можна не погодитись з тим, що на сьогодні вища школа не здатна виконати основну соціальну функцію – підготувати конкурентоздатного фахівця, якісними характеристиками якого є: розвинутий інтелект, культура наукове мислення, здатність до культуротворчого діалогу, стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у наукоємному, інтелектуальноємному, культуроємному освітньому просторі. В умовах традиційної освітньої парадигми існують перешкоди такого роду підготовки. Адже навчальний матеріал дається студентам в логіці опису, домінує суто предметна, інформаційна, а не методологічна освіта, елементний, а не якісний підхід до навчання. Майбутній фахівець – це методолог, що володіє широтою і глибиною наукових поглядів і культурою мислення, як дисциплінарного, так і міждисциплінарного, системного. У сьогоднішній освіті існує ще одна важлива проблема – «розривність мислення»: студенти знають суть окремих понять, теорій законів, можуть їх відтворити, але тільки в «логіці опису». Розрив між теоретичним знанням і діяльністю, творчим мисленням, здатністю осмислювати їх і перетворювати з урахуванням наявного знання недопустимий. Потенціал фундаментальних дисциплін незатребуваний, діяльність мислення носить переважно емпіричний характер без теоретичного аналізу самого процесу перекладу логічної форми наукового знання – у діяльну. Зберігається тенденція, коли «наукове знання догматизується, предметно-змістове поле з'являється як набір теорій зі слабо аргументованою необхідністю переходу від одного положення теорії до іншого. Результат – суб'єкт без здатності до творчості, без потреби в ній. В умовах домінуючого у закладі вищої освіти інформаційно-репродуктивного навчання, мислення студента лінійне, стереотипне, причинно-наслідкове. Тому вони оволодівають не наукою і професією, а простим ремеслом. Крім того, в освітній теорії і практиці проявляється гостра світоглядна криза.

Стратегічний напрямок удосконалення навчання – цілеспрямоване об'єднання всіх дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів. Інакше кажучи, – міждисциплінарна інтеграція в процесі дослідження пізнавальних і професійних проблем. Але найчастіше її у вищій школі розуміють як узгодження лише наукового змісту навчальних дисциплін. Метою ж – є уміння студентів використовувати «апарат» (методологію, основні поняття і положення) дисциплін у якості методологічного, теоретичного і технологічного засобу дослідження пізнавальних і професійних проблем і завдань [1]. При цьому здійснення міждисциплінарної інтеграції повинно забезпечувати: побудову цілісних моделей досліджуваних явищ, створення умов для усвідомленого розуміння студентом цих явищ і розв'язання конкретних пізнавальних проблем і ситуацій; уміння студентів, самостійно здійснюючи цю інтеграцію, будувати дисциплінарні і цілісні «портрети» (моделі) процесів вирішення пізнавальних і професійних проблем; цілісний розвиток цілісної особистості студента –

майбутнього фахівця, його інтегрального мислення і бачення професійної діяльності взагалі; якість вищої освіти [2, с. 18].

Інтегративність виявляється в цілісності особистості, цілісності її знання, діяльності в розумінні цілісності досліджуваних явищ і процесів. З цих позицій варто розглядати процес взаємопроникнення, взаємозбагачення цінностями і смислом між суб'єктами навчально-пізнавального процесу. Крім того, інтеграція є важливою не тільки на змістовному, але і на діяльнісному та особистісному рівнях. Вона виступає як концептуальний синтез змістовних, наукових, філософських, логічних, методологічних основ навчання. Це обумовлює основу принципів побудови навчальних дисциплін як основ наук (В. В. Давидов, З. А. Решетова, Л. Я. Зоріна та ін.) і їх фундаментальність (перехід до нових, узагальнених схем теоретичного опису явищ і процесів, забезпечення розвитку сучасного типу наукового мислення та ін.). Ефективність процесу навчання при цьому залежить від ступеня цілісності його як системи.

Перспективною визнається проектно-творча модель навчання у вищій школі (І. А. Зимняя, Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов, Л. Агапова, Г. Л. Ильин та ін.), що на глибоке наше переконання, забезпечить розвиток інтегруючого, або міждисциплінарного мислення, що у свою чергу, знаходить своє втілення в новому стилі мислення (методологічному). В умовах проектно-творчої моделі навчання відсутні дискретні навчальні дисципліни. Логіка освітнього процесу базується на ідеї пізнання навколишнього світу в контексті його створення: проектування, моделювання, конструювання, дослідження і всебічної оцінки результатів завершеного проекту. Проектно-творчий підхід забезпечує виділення творчого початку пізнання, що відноситься до цілісно сприйманого навколишнього світу з його закономірностями, взаємозв'язками і перспективами розвитку. При цьому готові знання не зникають, але перестають бути самоціллю навчання.

Дослідження показують, що перехід системи вищої освіти в нову якість забезпечується в тому випадку, якщо: вона орієнтована на суб'єкта навчання – студента; вона буде не просто науковою, але й культуродоцільною; наукові знання не будуть підноситися як свідомо абсолютні істини; освіта буде процесом, що не стільки дає готові знання, скільки формує тип мислення, діяльності, спілкування студента; способи мислення будуть основою побудови студентом власного наукового світогляду, особистісного знання.

Таким чином, важливою тенденцією в сучасних умовах є якісний перехід від екстенсивної інформаційно-репродуктивної моделі навчання у вузі – до інтенсивної фундаментально-креативної, у центрі якої повинен бути пріоритет цілісної особистості студента, а в її основі – методологія цілісного, системного підходу. Якість навчання починається саме з особистості, з розвитку її інтелектуального потенціалу, творчих можливостей, із творчої самореалізації у творчій-перетворюючій діяльності, у результаті якої народжується нова якість особистості і удосконалюється якість процесу навчання, коли забезпечується отримання знань та відбувається озброєння компетенціями з аналізу соціально-історичних характеристик системи вищої освіти, змісту, форм та

методів навчання і виховання, основ контролю і оцінювання успішності студентів.

У сучасних фундаментальних працях в галузі філософії освіти (А. М. Алексюк, О.В. Долженко, В.М. Розин) зазначається, що закономірною тенденцією удосконалення вищої освіти в контексті її якості, є її культурологічне осмислення. У зв'язку з цим виникає думка про доцільність культуроспрямованої концепції якості освіти в сучасній вищій школі [1;2;3].

У контексті якісних перетворень у сучасній вищій школі, особливу культурну цінність набуває «живе наукове знання». Леонтьев А. Н., який одним з перших використав поняття «живе знання», стверджував, що воно формується на основі ціннісного ставлення до знання. «Живе знання» є найбільш вагомим у світі, що динамічно розвивається [4, с. 15]. У зв'язку з цим виникає потреба культуроспрямованої концепції якості освіти в сучасній вищій школі.

Взявши за основу критично-аналітичну та проектно-конструктивну орієнтації, слід акцентувати увагу та тому, що студент повинен виступати, насамперед, як дослідник мислення, діяльності. Особливе місце тут займатиме рефлексія – як здатність проаналізувати, осмислити проблеми, які виникли в діяльності мислення, протиріччя і намітити шлях їхнього подолання.

Реформування системи вищої освіти сьогодні осмислюється за багатьма стратегічними напрямками. Однак, воно нерідко зводиться лише до окремих модифікацій і не носить системного характеру. Сьогодні фахівцям не вистачає спеціальних знань, загальнометодологічних, загальносистемних уявлень, взаємозв'язку фундаментальних, загально професійних і спеціальних знань. Методологічну основу перетворень складають: особистісно-діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, синергетичний та комунікативний підходи. Тож важливою пріоритетною стратегією розвитку сучасної вищої освіти, є підвищення якості навчання через його фундаменталізацію і гуманізацію. При цьому, особистісному, культурному, ціннісному виміру навчання в сучасній вищій школі варто надавати особливого фундаментального змісту.

#### **Список використаних джерел**

1. Алексюк А.Н. Педагогіка вищої освіти України. К.: Либідь, 1998. 436 с.
2. Долженко О.В. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования// *Almamater*, 1996, № 1, с. 21.
3. Розин В.М. Методология и философия в современной интеллектуальной культуре // *Вопросы методологии*, 1991, № 2, с. 12-21.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Наука, 1975. 250 с.

**Полющук Л. В.**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **ЧАСОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Специфічною рисою сучасної соціокультурної реальності є високий темп життєдіяльності та необхідність приймати самостійні і відповідальні рішення, бути конкурентоспроможними. Значимість часу в житті успішних професіоналів визначається вмінням раціонально розподіляти свої психологічні ресурси для виконання як професійних та соціальних завдань, так і для реалізації власних індивідуальних потреб та цілей життя, і досягати при цьому соціального визнання, відчувати особистісну задоволеність. Тому в умовах швидкоплинності сучасного світу, модернізації освіти, трансформації ролей викладачів, педагогів і менеджів освіти, зазначена проблема набуває особливої актуальності.

Теоретичні основи проблеми сприйняття часу заклалися в рамках філософії, проте в ХХ столітті час як унікальний ресурс стає предметом інтересу відразу декількох наук – психології, соціології, фізіології, психофізики. Філософські концепції Августина Блаженного, Арістотеля, І. Канта, А. Бергсона, С. К'єркегора і ін. визначили розвиток різних психологічних підходів до вирішення проблеми часу. В термінології М. Хайдеггера, людське буття є «часовий досвід», утворений взаємопроникненням трьох модусів часу – минулого, сьогодення і майбутнього. Ця думка знайшла своє відображення в психології в концепції часової перспективи (Л. Френк), а пізніше – часової трансперспективи (Л. В. Бороздіна, І. А. Спиридонова).

У руслі гуманістичної психології сприйняття часових модусів починає зв'язуватися з рівнем особистісного розвитку. Шкала компетентності в часі (time competence) була включена Е. Шостром в «Опитувальник особистісної орієнтації» (Personal Orientation Inventory) в якості одного з двох основних параметрів самоактуалізації. Компетентність у часі передбачає здатність жити в сьогоденні, відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, а також реалістично пов'язувати довгострокові плани з поточними завданнями. Ідея взаємозв'язку часової орієнтації і самоефективності отримала подальший розвиток в роботах Ф.Зімбардо і К. Леннінгса [1].

Існують численні теорії значущості часової організації особистості: «темпоральна компетентність» (А. Ю. Прокопенко), «часова компетентність» (А. К. Болотова), «часова компетентність особистості» (О. В. Кузьміна), «компетентність у часі» (Є. Андрієнко), «психологічний час» (Е. Гуссерль), темпоральні особливості індивідуального часу людини (Н. Н. Братина, Т. А. Доброхотова).

За неоднозначністю тлумачень часової компетентності, звуженні або розширенні цього поняття, підкреслюється зв'язок цього феномену з процесами самоактуалізації, професійної адаптації, міжособистісної взаємодії та комунікації тощо, а також можливості, необхідності його розвитку та формування як у

процесі професійної підготовки, так і в процесі здійснення професійної діяльності [2].

На думку А. К. Болотової професійна компетентність фахівця складається з багатьох складових, але найбільшу вагу серед них займають такі підструктури, як:

- спеціальна (професійно-предметна) компетентність;
- соціально-психологічна компетентність;
- методична компетентність;
- комунікативна компетентність і одна з її складових – часова компетентність.

Часова компетентність означає адекватність часового сприйняття (почуття часу) і навички планування часу, здатність раціонально перерозподіляти часові пріоритети і ліміти міжособистісного спілкування, не нехтувати часом іншого в міжособистісних відносинах, дотримуватися принципів і правил часового менеджменту, тайм-менеджменту, включаючи вміння делегувати повноваження в соціальних комунікаціях [3].

З позицій компетенційного підходу часова компетентність – переважно суб'єктна, а не об'єктна характеристика, так як це здатність індивіда як суб'єкта професійної діяльності адекватно оцінювати час, ефективно планувати його в умовах як соціальних контактів, так і кризи або гострого дефіциту часу.

Аналіз наукової літератури дає можливість виокремити три найважливіші складові часової компетентності, зокрема: усвідомлення часу, емоційне переживання часу і організація часу професійної діяльності, що в комплексі забезпечує емоційну стабільність, стресостійкість та самореалізацію особистості. Отже, у загальному значенні, часову компетентність можна розглядати як інтегральну якість особистості, розвиток якої дозволить людині адекватно реагувати та адаптуватись до змін у суспільстві, керувати собою, планувати успішну комунікативну взаємодію, підвищувати професійний та особистісний потенціал.

Визначення часової компетентності є актуальним напрямом подальших наукових розвідок, результати якого відкриють новий потенціал і можливості ефективної і продуктивної педагогічної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Лебедева Е. В. Развитие временной компетентности в процессе профессионального обучения: теоретический аспект – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/19076/1/pipo\\_2011\\_27.pdf](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/19076/1/pipo_2011_27.pdf)
2. Савицька О. Часова компетентність керівників закладів освіти: сутність і технологія розвитку в системі підвищення кваліфікації. Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець–Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.27 (2-2019). – Кам'янець–Подільський, 2019. – 404 с.
3. Болотова А.К. Психология организации времени : Учебное пособие для студентов вузов / А. К. Болотова. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 254 с.

**Сагач Г. М.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

**Мартиненко В. Ф.**

Криворізький національний університет

## **КОРДОЦЕНТРИЧНА ПЕДАГОГІКА ЖИТТЄТВОРЧОСТІ УЧИТЕЛЯ ВІД БОГА МИКОЛИ МИКОЛАЙОВИЧА ПАЛТИШЕВА**

«...повинні б бути вчителями...»

(Євр. 5:12)

«Ото Я та діти, яких Бог мені дав».

(Євр. 2:13)

«Таємниця усякої індивідуальності пізнається лише любов'ю, і в ній є завжди щось незабгаженне до кінця, до останньої глибини».

(М. Бердяєв)

«Тому, обдумуючи питання про систему навчання, ми маємо, ми зобов'язані, ми покликані до того, щоб скласти, створити, відчуті усім своїм нутром, усією своєю сутністю(душею) нову життєлюбну, життєтвердну і тим самим відповідальну педагогіку. Відповідальну за все живе на Землі, за душу і серце кожного нашого вихованця».

(М.Палтишев)

«Чому уже кожного я люблю?

Чому кожному хочеться якось допомогти?

Чому я вірю кожному своєму учневі?

Чому я такий закоханий?»

(М.Палтишев)

«Ви той самий, хто дав мені життя!»

(учень М.М.Палтишева)

Феномен Людини – це таємниця мікрокосму в макрокосмі – вона надихає хоча б доторкнутися до неї словом Пошани й Любові. У Біблії сказано: «Зробимо й це, коли Бог дозволить» (Євр. 6:3) [1]. Софокл стверджував: «Багато великого є на світі, але немає нічого величнішого за людину».

Люди зустрічаються, обдаровуючи один одного дарами Духу й Серця, Розуму й Волі, а, головне, – плодами Добрих Справ, Життєтворчості. Вони сяють, як Віфлєємські зірки, зігріваючи спрагли душі в часи апокаліптичних переживань, певного відчуження людей та індивідуалізації, що особливо помітно у мегаполісах, де часто панує поверхово-формальне спілкування через «охолодження сердець», за Святим Письмом.

Феномен Людини – Таємниця її Серця й Духу. Нас хвилює безмежність і неповторність креативної особистості, яка творить і твориться, триває й діє, утверджуючи себе у духовно-моральному та інтелектуальному розвої рідною народу – талановитого й працюючого, «якого правди сила ніким звойована ще не була», за словом поета, мудрого народу, який сповідує Біблійне: «... отак

мудрість пізнай для своєї душі: якщо знайдеш її, то ти маєш майбутність, і надія твоя не понизиться!» (Пр.24:14.) [1].

Духовну людину, на думку Григорія Сковороди, інших українських мислителів, творять віра, надія, любов – Шляхом Добра: через пізнання, усвідомлення й розуміння своєї істинної духовної природи, свого призначення в світі, до чого людину закликає вчення Христа. «Бог і щастя – недалеко воно. Близько воно. У серці і в душі твоїй», – писав Григорій Сковорода, спираючись на Святе Письмо: «І я бачив – нема чоловікові кращого, як ділами своїми радіти, бо це доля його!» (Еккл. 3:22) [1].

На думку сучасних психологів, найважливішим для характеристики особистості є типовий, домінуючий для неї спосіб ставлення до інших людей, до іншої людини, зрештою, й до себе. Згадаємо мудрі слова С. Л. Рубінштейна: «Найперша з найперших умов життя людини, її ставлення до людей становить основну тканину людського життя, її серцевину. Серце людини усе зіткане з її людських стосунків з іншими людьми, з Іншою людиною; те, чого вона варта, цілком визначається тим, до яких людських стосунків вона прагне, які стосунки з людьми, з іншою людиною вона здатна встановлювати» [8].

«Філософія серця» Григорія Сковороди, Іоанникія Галятовського, Памфіла Юркевича, Василя Зеньковського та інших мислителів утвердила у світі поняття кордоцентризму – центру життя в серці, отже, й віру, надію, любов у царині Духу, зокрема, у духовному світі, який можна розглядати в ієрархії Олександра Зеліченка: фізичний світ неживої природи – світ живої природи (біосфера) – психічний світ (ноосфера) – духовний світ (спіріосфера).

Любов, творчість, пошук, розвиток, мудрість, духовність – вищі прояві Божественного світла в кожній людині, в її душі. У Святому Письмі сказано: «Я зроблю тебе мудрим, і буду навчати тебе у дорозі, якою ти будеш ходити». (Пс.32:8) [1].

Фізики і лірики! Пам'ятаєте давні дискусії між ними? Фізики – це, як відомо, особливі люди із креативним мисленням, так звані «системщики», логіки, з універсальними знаннями про Всесвіт, про Землю – про все. На жаль, не втратив своєї актуальності давній напис на піраміді Хеопса: «Люди загинуть від невміння користуватися силами природи і від незнання істинного світу». Кращих з них можна назвати «ліриками», бо вони прагнули пізнати не лише макрокосмос, але таємниці мікрокосму – людини та її душі.

У записах Платона про Сократа ми знаходимо унікальні свідчення про еволюцію душі Сократа: «Коли я був молодим, я захоплювався модною сучасною філософією, в яку включалися природничі науки, фізика, астрономія і геологія. Але потім я зрозумів, що найголовніше у Всесвіті – людина, а не природа навколо людини, не рух зірок і не природа хімічних елементів. Найважливішим є дух людський, і тому я вирішив, що припиню займатися вивченням неживої природи і постараюся зрозуміти, чому так виходить, що людина знає, що є добре, а робить те, що погано» [7]. Отже, найвища цінність науки, освіти, культури розкрити «філософію серця» людини, аксіологію Духу «внутрішньої людини», за Григорієм Сковородою[9].

Микола Миколайович Палтишев – Народний учитель СРСР, кандидат педагогічних наук, доцент, почесний доктор Національної академії педагогічних наук, лауреат вищих педагогічних нагород, вчитель-новатор, представник плеяди кращих учителів СРСР і Незалежної України, номінант багатьох енциклопедичних словників [10-14]. Він має душу шляхетну і синкретичну: фізика-лірика, бо Господь заклав йому високу інтелектуальність, особливу любов до знань, до правди і людей. Це – безцінний Божий дар! У майбутньому сотні, тисячі й тисячі людей змогли оцінити цей «християнський скарб» – християнської культури серця – добросердечне й милосердне, справедливе ставлення до оточуючих людей – рідних по Духу й Крові: родина, учні, близькі, колеги, сподвижники на всіх ділянках професійної діяльності. Про таких знакових людей гарно сказала велика поетеса-мислитель Ліна Костенко:

Моє життя не щедра на «віват»!

Я ж не король.

Але якщо вже брався,

То мусив що державу збудувать.

У Святому Письмі ясно визначаються вищі добротності серця духовної людини: «Милість та правда нехай не залишать тебе, – прив'яжи їх до шиї своєї, напиши їх на таблиці серця свого, – і знайдеш ти ласку та добру премудрість в очах Бога й людини!» (Пр. 2:3-4) [1].

Харизма Миколи Миколайовича – у Служінні Істині, Добру, Красі, у Гармонії з Буттям, з людьми, з якими його зводить Господь, у вмінні шукати істину, бачити в житті красу, вона у надрах його Золотого Серця, у жертві любові Україні, учням, жертвованому служінні «сродній праці» на педагогічній ниві, на науковому, творчому рівнях. Бог і батьки подарували йому велику енергію, потужну духовно-моральну силу харизматичного, магнетичного впливу на людей, але не лише словами переконання, а, перш за все, – педагогічною творчістю, Добрими Справами. Микола Миколайович має потужний духовно-моральний потенціал, інтелектуальну внутрішню силу спокійної впевненості, соціальною оптимізму, просвітленого бачення Божого світу і нас усіх у ньому сухих.

Розум, інтелект, освіченість, науковий статус вченого ніколи не відчувували Учителя від Бога, від людей, навпаки, викликають особливу повагу, пошану, довіру до його ефективних новаторських рішень та ідей, хоча задрість до таланту не оминула, на жаль, душі учителя-новатора, учителя-інтелектуала. Він добре знає Святе Письмо, надихається його божественною мудрістю: «...стережи добрий розум і розважність, і вони будуть життям для твоєї душі» (Пр. 2:21-22) [1].

Він спирається на християнські традиції, зокрема, постулати Симеона Полоцького: «Жити справедливо, говорити достойно, не боятися сильних світу цього» [6]. Він енергійно плекає молоді таланти учнів, створюючи необхідні умови для їхнього творчого й професійного зростання. Про це свідчать захищена дисертація, написані й надруковані книги – вони зримо заявляють про потужну науково-творчу мотивацію талановитого педагога-мислителя.

...Кілька останніх років ми чули від Херсонських колег-освітян захоплені відгуки про особистість і творчість Миколи Миколайовича Палтишева, Народного учителя СРСР, кандидата педагогічних наук, доцента, почесного доктора Національної академії педагогічних наук, лауреата вищих педагогічних нагород, вчителя-новатора, представника плеяди кращих учителів СРСР і Незалежної України. Директори шкіл, завучі, вчителі Херсона й Херсонщини під керівництвом кандидата педагогічних наук Кузьміч Т. О. кілька років поспіль їздять на зустрічі із М. М. Палтишевим в Одесу і всюди понатхненно поширюють його досвід. Таких прикладів можна навести безліч.

У лютому 2020 р. відбулася наша знакова зустріч в ошатному Одеському Будинку вчених на презентації книги М. М. Палтишева – 1-го тому його повного зібрання творів.

Нас одразу взяла у полон численна аудиторія щирих шанувальників таланту М. М. Палтишева, його колишніх учнів – від найстарших із сивиною на скронях до наймолодших, маленьких дітей, які створювали особливу атмосферу цієї незабутньої події.

Неперевершеним був герой дійства білосніжному піджаку, якого називають «романтиком педагогіки», «легендою педагогіки», «Шопеном у педагогіці». Виник дивний образ біло лілейного лебедя, який у кришталевому озері своїх мрій і справ легко літав і співав граційну оду любові «сродній праці», як благословенню Небес. Наші зачаровані душі трепетно сприймали кожне слово педагога-майстра, фізика і лірика в одній особі, Орфея педагогічної гармонії, натхненного філософа освіти, співця і захисника істини, добра, краси, проповідника віри, надії, любові, педагога-злагоуста, який щедро ділився з усіма нами творчими секретами авторської педагогіки поетапного підвищення якості знань учнів на уроках фізики, педагогіки Гармонії, педагогіки Розуміння, свого непростого творчого шляху – через терни до зірок.

Коли лунала музика роля, ми чули ніби музику сфер Платона; коли звучали мелодійні пісні під гітару на слова М. М. Палтишева або його вірші виконували читці чи сам автор, наші душі раювали у золотослові мудрості й краси; коли виступав М. М. Палтишев і ділився своїм педагогічним катехізисом, перед нами виринав образ мудрого проповідника кордо центричної педагогіки життєтворчості, який у публічній сповіді вивищував аудиторію до самих небес, до найвищих зірок, а під стелею вивжалися білі Ангели зі срібними трубами, які славили Учителя від Бога і благословених ним учнів від Бога. Аудиторія схилилась перед талантом колеги-подвижника, натхненного учителя-майстра, який майже все життя був учителем фізики у профтехучилищі, викладав у школах Одеси, кілька років працював завідувачем кафедри педагогіки Одеського інституту удосконалення вчителів, викладав у деяких приватних школах Південної Пальміри.

Перед внутрішнім зором поступово вимальовувався яскравий образ талановитого одинака, непересічної монадної особистості, харизматичного оратора, який магнетично зачаровував аудиторію, магічно притягував до себе серця, майстерно нейтралізував будь-які сумніви чи недовіру, випромінюючи Божественну енергію творчого натхнення, дерзновенності у подоланні перешкод,

полум'яної любові до людей, учнів і колег, ближніх і дальніх. Ми дякували Богові, що Він подарував нам цю Знакову Зустріч зі спорідненою душею, близькою по духу і служінню творчості в синтезі наук і мистецтв, у симфонії життєтворчості, у благодатному комфорті духовно-інтелектуального спілкування.

«Де ми?!» – лунала в серці думка, яке щастя познайомитися особисто з тим, про кого ми знали заочно з книжок, відгуків колег та з Інтернету. Ми відчули дивовижну духовно-моральну та професійну спорідненість із М. М. Палтишевим, близькість більшості філософсько-педагогічних поглядів на професію та служіння дітям на ниві освіти, ми впізнали чисте серце християнина, яке служило Богу і учням у штормах і злетах драматичної долі.

Захотілося хоча б чимось сердечно віддячити цьому дивовижному «Учителю на все життя», названому батьку колишнім учням, який своїм педагогічним талантом і подвижницькою працею виплекав, зростив, врятував від загибелі тисячі й тисячі учнів – духовних дітей, які стали його дітьми на все життя. Цей педагогічний феномен проріс у серцях нетлінною блакитною трояндою духовної краси, інтелектуальної сили, педагогічного таланту.

Ми тримаємо в руках подаровану автором книгу: «Н. Н. Палтишев. Полное собрание сочинений: в 5-ти т. Т.1: Книги прошедших лет / Н. Н. Палтышев. – Одесса: Астропринт, 2019. – 468 с.»[5].

Чи можливо духовно закохатися в людину через її інтелектуальну й творчу енергію, педагогічний талант і жертву любові? Можливо, якщо це книга М. М. Палтишева.

Чи можливо зачаруватися красою серця педагога-науковця крізь натхненні, сповідальні сторінки його книги? Можливо, якщо це книга М. М. Палтишева.

Чи можливо потрапити у полон ідей, образів, аргументації, описів, прози і поезії крізь призму його книги? Можливо, якщо це книга М. М. Палтишева.

Чи можливо у нас час «технобісса», захоплення модерними і крутими гаджетами, комп'ютерними іграми, вдень чи вночі шукати книгу-проповідь Краси Педагогічної Дії М. М. Палтишева, з насолодою читати й перчитувати деякі сторінки, бо там пульсує живе серце автора, яке «віддано дітям»? Можливо, якщо це книга М. М. Палтишева.

Чи можливо уявити собі читача (читачки), які плачуть незримими світу слізьми над віршами автора, в яких він сповідується у найпотаємніших розмислах, долаючи Часопростір драматичною Правдою свого життя? Можливо, якщо це книга М. М. Палтишева.

Чи можливо після першої особистої зустрічі з автором після його публічної сповіді не стати його духовним побратимом чи сестрою, а не просто колегою? Неможливо, якщо це М. М. Палтишев.

Чи можливо залишатися із відчуттям суму чи самотності, коли знаєш, що у світі живе Людина, яка опромінює протуберанцями серця старших і молодих, мудрих і немудрих, славетних і невідомих, бідних і багатих? Коли це серце стає маяком у штормах долі та професії, коли ця людина, як Білий Лебідь, дарує заклічну пісню віри, надії, любові, яку ми чуємо із самих Небес!

Ми тримаємо в руках ошатний том М. М. Палтишева, молимо Господа, щоб Він здійснив мрію автора та його вірних сподвижників зібрати кошти і

подарувати людям ще 4 томи його Педагогічної Симфонії в наші апокаліптичні часи XXI ст. Впевнені, що ці книги надихатимуть нову генерацію освітян зберегти, розвинути і втілити у життя нетлінні ідеї Учителя від Бога М. М. Палтишева, який стане духовним наставником чи батьком мільйонів наступних поколінь, які понесуть у вічність цей Божий дар.

Біографія М. М. Палтишева – проста й непроста одночасно: він з династії учителів, син полковника, зазнав щастя родинного тепла, любові, але й пережив муки несправедливо репресованого, хоча й реабілітованого батька. Велика рана серця породила вселенське співчуття й милосердя майбутнього учителя до згорьованих сердець його учнів, велику спрагу до правди й справедливості, енергію творення добра у протистоянні злу нашого недосконалого світу.

Кордоцентрична педагогіка життєтворчості виплекана ніжною любов'ю матері Валентини Миколаївни до сина, яка огортала його крилами своєї відданості й жертви, надихала висотами духу, як і батько Микола Олександрович.. З родинної криниці любові М. М. Палтишев усе життя черпає кришталево чисті потоки відданої любові учням, як власним дітям. Вони – його діти, його благословенна Доля.

Ангел Хоронитель – Святитель Микола Чудотворець ніколи не полишає свого обранця, який у 33 роки доторкнувся до Вічних Істин Біблії і духовно зміцнів у протистоянні усім викликам долі, особливо гріховної задрості до таланту.

Микола Миколаєвич Палтишев зізнається, що постійно відчуває допомогу Неба, тішиться, що його рукою ніби хтось водить, надихаючи неземним сяйвом проникнення у саму суть речей, даруючи нові ідеї педагогіки Гармонії, педагогіки Розуміння, бо він творить кордоцентричну педагогіку життєтворчості, яку він називає «Відповідальною педагогікою». Перед ким? Перед Богом і учнями.

М. М. Палтишев – талановитий методолог і методист, дослідник і практик. Його Поетапна система навчання базується на логіко-філософському осмисленні та втіленні в життя системного розвитку особистості через навчально-тематичний підхід, а не традиційний поурочний у триаді: вступний урок гімн, серій навчальних уроків, підсумковий урок.

Кузьміч Тетяна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, завідувача навчально-методичної лабораторії управління навчальними закладами Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради написала статтю «Методична поема М. М. Палтишева» [3], в якій відзначила важливі аспекти творчості вчителя-новатора. Зокрема, на вступних і підсумкових заняттях діти «входять» в атмосферу заданої теми; це, як правило, інтегровані уроки-гімни, де музика, поезія, живопис допомагають дітям усвідомити цілісність і взаємопов'язаність навколишнього світу. На навчальних уроках йде вивчення матеріалу: не посліпаючи, дозованими порціями педагог вчить дітей слухати новий матеріал, вибирати головне в ньому, запам'ятовувати. У цьому методика Палтишева схожа на продуктивну технологію І. П. Подласого, методику Ш. А. Амонашвілі (в ході

пояснення складаються опорні конспекти, учитель пояснює мінімум три рази матеріал, виділяючи в ньому головне).

Для перевірки знань педагог використовує опитувальні листи, в яких містяться питання і відповіді, що відображають основні поняття теми. Такі види робіт як робота в парах, групова робота учнів дають можливість добре опанувати тему. Урочно-тематична залікова система навчання М. М. Палтишева по праву стала всеукраїнською.

На підсумкових уроках знову представлена інтеграція явищ фізики з різними видами мистецтв, що закріплює вивчений матеріал.

Передостанній етап Поетапної системи становить собою самостійне навчання за допомогою вчителя, де педагог, власне, і виступає в ролі модератора. На останньому етапі здійснюється підготовка до екзаменів.

Важливим аспектом методики відомого педагога є стимуляція творчої роботи учнів. Кожен учень веде «Щоденник творчих досягнень», в якому особливе місце відводиться роботі над темою інтегрованої річної доповіді. Цікаво, що готується він трьома мовами (українська, російська й англійська); обрана тема повинна відображати знання дітей не тільки з фізики, а й враховувати, як вона реалізується в кожному предметі (хімія, математика, історія, література і т.ін.); презентація доповіді починається музичним фрагментом, віршом, які розкривають його сутність.

Реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні допомагають такі методичні знахідки як: «відмітка про запас» (на один бал вище за старання учня), «випереджаюче навчання» (заняття з відстаючими напередодні вивчення нового матеріалу), «відмітка за лінощі» (каверзне питання по темі вчителю від ледачого учня), «відмітка за відмітку учня» (допомога сильного учня слабкому). У плані реалізації профільного навчання М. М. Палтишев також особливо індивідуальний: цикл уроків під назвою «Фізика і твоя професія» допомагає учням простежити, як фізичні явища знаходять відображення безпосередньо в кожній спеціалізації – для слюсарів, механіків і т.д.

Для Палтишева-педагога важливі всі деталі: як опановує матеріал учень, наскільки глибоко він це робить, тому він завжди поділяв такі поняття як «відмітка» і «оцінка». Безвідміточний підхід до навчання дозволяв учням успішно проходити перший етап Поетапної системи, коли вчитель виявляв і ліквідував прогалини в знаннях учнів. Як правило, це тривало 5-7 уроків, де, використовуючи переважно репродуктивні методи, вчитель виводив учнів на належний рівень знань досліджуваної теми. І запис у щоденнику учня «Ще оцінки немає» зовсім на означала, що дитина нічого не знає. Навпаки, він ще на шляху до Країни Знань, він ось-ось досягне її висот, тільки дайте ще трохи часу й докласти старання дитині.

М. М. Палтишев – учитель, учений, філософ, культуролог, поет-аматор. Його вірші полоняють сповідальністю душі та життєтворящою мудрістю. Тому ми даруємо Учителю від Бога М. М. Палтишеву вірш вчительки Денисенко Алли з Херсонщини, соціального педагога Качкаївської ЗОШ І-ІІІ ст. Бериславського району «Похвальне слово вчителям», який вона присвятила педагогам України:

Їх душа водожджерельної злита,  
Вона прозора, чиста, як кришталь!  
Як розлучатися мені із ними жаль!  
Я чутиму їх голоси усюди  
І скільки житиму, про них я не забуду.  
Їх велич і жіночність, і краса,  
І блиск очей, й до поясу коса,  
І материнство, й Віра над усе,  
Й молитва, що у небо вознесе  
Мелодію їх душ і поривань,

Їх радощів життєвих і страждань,  
Їх вміння всіх почути й зрозуміти –  
Світлих людей, що вміли світло жити...  
Вони – душа вкраїнського народу,  
Дарують нам вишневу, чисту вроду,  
Навчають нас любити і пам'ятати,  
Прекрасні вислови українські крилаті,  
Любити Бога і народ, і мову,  
І Вічне, і живеє Боже слово!

Микола Миколайович Палтишев – засновник Педагогіки Гармонії, яка розвиває творчу особистості синтезом науки, мистецтва, філософії, духовно-моральних засад християнської культури, педагогічної майстерності вчителя-новатора.

В античності існував афоризм: «Музи ходять хороводом», чим ілюструється інтеграція мистецтв. Мистецтво грає величезну роль у творчій майстерні М. М. Палтишева – людини високої культури, етика й естетика, інтелігента, педагога у кількох поколіннях, який закоханий у класичну музику Моцарта, Баха, Генделя, класичну поезію Анни Ахматової, Бориса Пастернака, Марини Цветаєвої, любить живопис Рєпіна, Левітана, класичне кіно Ейзенштейна, Антоніоні, а таж балет – класичний і сучасний тощо.

Як відомо, інформаційна цінність мистецтва вища за нехудожні жанри, бо має зверхінформаційність, притаманну різним видам мистецтва.

Учитель-мислитель, поет-аматор, філософ за покликанням М. М. Палтишев на уроках фізики творчо розвивав обидві півкулі мозку учнів: понятійно-логічне мислення предметом фізики та міжпредметними зв'язками, художньо-образне мислення – різними жанрами мистецтва, зокрема, власною поезією.

Мистецтво теж веде особистість до істини, пізнання себе і Божого світу у вимірах мікро- та макрокосму. М. М. Палтишев розвиває творче мислення учнів у масштабах ціннісно-сміслового універсуму, за С. Б. Кримським [2]. М. М. Палтишев пише: «Педагогічна майстерність учителя полягає у постійному прагненні досягти педагогічної гармонії у своїй роботі». «Потрібна все-таки феєрія знань!» «Урок – це прекрасно! А прекрасний урок – це Урок на все життя!» [5].

Великий художник слова, духовно-моральний письменник М. В. Гоголь мріяв засобами художнього слова виховати «прекрасну людину», розвинути її природні якості, людяність, особливо моральну культуру, підкреслював роль таланту, сили, сміливості, фізичної і духовної краси, характерність, яскравість натури тощо. «Прекрасна людина» володіла духовно-моральним багатством, була байдужою до створених суспільством чинів, орденів, звань, грошей, чиновницької чи дворянської гордині тощо. М. М. Палтишев виховує у своїх учнів пошану до геніїв людства, талантів, знакових осіб, успіхів однокласників та оточуючих, плекав гуманізм у суспільстві, де відбувалися негативні процеси технократизму, раціоцентризму, аморальності, комерціалізації, інформаційної агресії, він розгортав перед учнями усе багатство науки, освіти, культури,

мистецтва крізь призму багатства своєї натури, зрощував зерна гармонійності кожного учня, якого йому посилав Господь.

Педагогічна етика М. М. Палтишева базується на пансофії Я. А. Коменського, який закликав усіх учити усьому. Прекрасна душа М. М. Палтишева резонує з високими ідеями класиків педагогічної думки, вірою в кожного учня, у братерство людей, гармонію космосу – природи – людини. Він об'єднував учнів своєю жертвовною любов'ю, педагогічним даром подібно до В. О. Сухомлинського, він жив школою, учнями, їхнім життям, ставав для багатьох із них другим батьком. Він пише: «Учитель – це людина з великої літери, але й Учень – це людина з великої літери, в яку вірять, які передають кращі знання предків, тому що йому й нікому іншому створювати цей світ». Один учень М. М. Палтишева в критичній ситуації сказав учителю безцінні слова : «Ви той самий, хто дав мені життя!»[5].

М. М. Палтишев – «фізик і лірик» в одній особі, схильний до цінностей ідеалізму, романтизму, об'єднання «фізики і метафізики» (за Аристотелем), матеріального й духовного, земного і небесного. Він постійно шукає Бога в дитячому серці, мріючи про преображення світу на засадах Істини, Добра, Краси, як вищої гармонії, створеної людством.

Фізика – великий помічник пізнання природи, життя, метафізика М. М. Палтишева – шлях пізнати, розкрити, розвинути гармонійну, прекрасну людину у світі, розкрити її призначення, допомогти стати щасливою у «сродній праці», за Г. С. Сковородою.

Вибухи художньої талановитості учителя-поета ставали джерелом натхнення, зростання здібностей його учнів, зокрема на Уроках Гімнах. Зовнішні ефекти Світла, Кольору, Зоряного Неба, візуальних ефектів відсереду з картинами кращих майстрів живопису, демонстрацією відсороликів з теми уроку, класична музика і поезія творили феєрію краси у душах учнів, симфонію життя в їхній свідомості, протистояли дисгармонійним процесам сучасності, де особистість живе у хаотичному потоці кліпової маскультури, негативної інформації Інтернету.

Уроки Гімни М. М. Палтишева – приклад урівноваження, гармонізації інформаційних потоків, синхронізації енергії художніх і нехудожніх жанрів через багатовимірність дії на розум, душу, волю, усе єство учня, який разом з учителем входив у стан творчого натхнення, ставав «зачарованою душею» (Р.Роллан).

На уроках М. М. Палтишева усе співдіяло у могутньому синтезі: думка, слово, звук, образ, зображення, дія. Урок Гімн ставав апофеозом мислення (через здивування), почуттів (через красу), моральність (через добір кращих взірців навчаючого і виховуючого матеріалу), через дію (навчальний експеримент).

Фізика і метафізика Педагогіки Гармонії слугують величній ідеї утвердження вищих цінностей людини, аксіології її життєтворчості, земного і небесного. Недискретний потік життя рукою учителя-майстра поєднується із дискретними, «зупиненими» моментами різних жанрів мистецтва, зокрема, візуальними (живопис, слайди, відеофільми тощо), даючи мозкові і серцю учня животворячу енергію постійного обміну кодами: художнього – нехудожнього,

наукового – мистецького, раціонального – емоційного, матеріального – духовного.

Духовно-моральне, інтелектуальне життя учнів гармонізувалося на рівні дії, поведінки, гри, прагненням до чаруючого серце ідеалу, майстерно запропонованого учителем від Бога. В очах учнів він перетворювався на чарівника, який вів їх із буденності у світ мрії і добра, краси і мудрості, любові і щастя.

Мистецька комунікація має свою особливу мову, специфічну духовно-моральну енергію, яка легко проникає в серця людей. М. М. Палтишев пише: «Тому, обдумуючи питання про систему навчання, ми маємо, ми зобов'язані, ми покликані до того, щоб скласти, створити, відчуті усім своїм нутром, усією своєю сутністю (душею) нову життєлюбну, життєтвердну і тим самим відповідальну педагогіку. Відповідальну за все живе. Відповідальну за все живе на Землі, за душу і серце кожного нашого вихованця» [5].

Уроки-Гімни М. М. Палтишева дарували дітям радість і натхнення, відзначалися педагогічною плідністю, бо всі учні засвоювали навчальний матеріал, ніхто не страждав від незнання чи нерозуміння, разом з учителем переживали катарсис перемоги світла над темрявою. М. М. Палтишев майстерно поєднує фізику і мистецтво, як «вторинну моделюючу систему» (Ю. М. Лотман) [4], бо воно невіддільне від пошуків істини через «лабіринт зчеплень» (Л. М. Толстой), творить гармонійну особистість у вимірах Істини – Добра – Краси.

Учитель майстерно активізує учнівську мотиваційну енергію пізнання через складне переплетення, тонке мереживо ідей, слів, образів, стилів, жанрів, активізуючи яву, фантазію, творчу інтуїцію учнів, мовою мистецтва насичує їхні уми і серця необхідними знаннями, уміннями, навичками, культурою, вкладаючись у жорстко регламентований час – 45 хвилин уроку. Економії часу у сприйнятті та засвоєнні матеріалу сприяє мистецтво – «самий економний спосіб збереження і передачі інформації» (Ю. М. Лотман) [4].

Поезія – ефективний художньо-мистецький виклад «особливої істини» через ентропію гнучкості мови: «Віршами можна говорити про те, для чого у невіршів немає засобів вираження» (Ю. М. Лотман) [4].

Поезія – культурний код, володіє вищою інформативністю, як художній текст порівняно із нехудожнім. Учитель фізики і поет-аматор володіє педагогічним красномовством, легко виходить за межі предметного світу фізики, наближається до світу метафізики душі учня, діє різними семантичними ключами міжпредметних зв'язків, підключає різні стилістичні тональності слова – звуку – образу – дії, вчить учнів дивитися й бачити, слухати й чути, мислити й осмислювати одне й те саме явище (предмет, тему уроку) із різних точок зору, активізуючи їхній мисленнєво-мовленнєвий, комунікативний ресурс, духовно-моральні цінності, де задіяні педагогіка, психологія, філософія, етика, естетика, культура і мистецтво. Як «фізик і лірик» в одній особі, М. М. Палтишев розвиває в учнів панорамне, об'ємне бачення світу, дійсності у взаємно пересіченні складного і простого, важливого і неважливого, різних точок зору,

що дозволяє особистості вийти за рамки обмежень кожного із них. М. М. Палтишев усе робить легко, природньо, просто, часто в ігровій формі.

Виникає синергетичний, надстильовий ефект, діє складна система перекодувань, щоб усвідомити себе у пошуках істини, пізнати Божий світ у вимірах духовно-моральної аксіології. Полісемантичний, поліжанровий, інтегративний підхід у розвитку гармонійної особистості учня демонструється націленістю учителя – майстра на ідеал, досконалість, класику – потенції високої науки і високого мистецтва.

Життєтворюча сила Педагогіки Гармонії і Педагогіки Спілкування М. М. Палтишева полягає в тому, що його Уроки-Гімни – це не проста копія дійсності, а духовно-моральний, етико-естетичний прорив за межі знакової системи навчання у сферу пізнання життя розумом, серцем, дією. Педагогіку М. М. Палтишева науковці визнали педагогікою життєтворчості після виходу в світ його книги «Педагогіка гармонії» [6].

Урочисто – висока сутність Уроків Гімнів, їхня духовно-моральна висота, етико-естетична наповненість звеличують дух учнів, мотивують до відкриття таємниць природи, смислу життя, власного покликання, щоб піднятися над суєтним світом і серцем співати: «Який прекрасний цей світ, подивись!» Або як у Т. Г. Шевченка: «Подай мені сердечний рай, і більш нічого не давай!» М. М. Палтишев пише: «Чи настане той час, коли всі люди Землі з повною відповідальністю зможуть сказати, що наш світ прекрасний?» [5].

Учитель-мислитель формує світогляд учнів засобами естетичного ідеалу простоти: «Умій розповідати дуже просто про складне! Потрібно не просто вчити, а вчити просто» [5].

Потік педагогічного красномовства учителя втілюється у різних субстанціях: вербальна – невербальна, графічна – оптична тощо. Головне – творчий пошук учителем ефективних шляхів досягнення поставленої мети, синтезом художньої і нехудожньої комунікації, моделюючи найзагальніші аспекти наукової і духовної картини світу.

У талановитого педагога-майстра його творчість сприймається учнями як імпровізація, натхнення, як первісно створене *ad hoc* (лат. від яйця). М. М. Палтишев творить у натхненні, в стані інсайту, плекає думку і слово, образ та емоції, бо має свою думку, опліднену наукою, творить своє слово, опліднене поезією і красномовством, майстерно інтегрує всі способи на шляху до Істини, успішно творить кордоцентричну модель пошукового уроку фізики, уроку життєтворчості, вводить інтимізовані фрагменти власного світобачення, аксіології душі, обережно вводить фрагменти повчальних розповідей із власного життя, передає свої духовно-душевні переживання від знакових зустрічей чи подій, активно використовує елементи похвального (епідейктичного) красномовства – часто хвалить учнів, стимулює, активізує, підбадьорює, надихає. Він пише: «Як би хотілося, щоб учитель зміг зрозуміти життя кожного учня, а учні поважали життя кожного учителя», «Вселяй вселенську любов у кожного учня і розуміння того, що кожна людина унікальна, неповторна і велика у своєму внутрішньому світі» [5].

Особливою кордоцентричною красномовністю відзначається наступний педагогічний золотослів М. М. Палтишева:

«Мої учні – слава моя!

Мої учні – біль мій!

Мої учні – причина усіх терзень!

Мої учні – надія усіх старань!»

Учні – головні наші вчителі. Так. Це так!»[5].

Педагогічна риторика М. М. Палтишева – це мистецтво мислити, ефективно діяти словом: переконувати, хвилювати, спонукати до дії, усолоджувати серця учнів. Його слово – точне й сильне, етико-естетично наповнене, інтегрує смисли з багатством конотацій, свідчить про високу культуру учителя-майстра. Він усім еством прагне уникнути стандартизації, уніфікації масової культури, шукає і творить свій авторський стиль педагогічного красномовства за рахунок колосальної праці над науковою, змістовною основою уроку, шукає семантичні резерви в поезії, в музиці, живописі, відеоряді тощо.

М. М. Палтишев – харизматичний учитель-майстер, тонкий психолог, інтуїтивіст, гіпнотично впливає на аудиторію, володіє педагогічною майстерністю, але ніколи не акторствує, бо говорить про те, у що сам вірить, живе у вимірах християнської культури.

М. М. Палтишев – креативний педагог і вихователь, має високу логіко-філософську культуру, активно розвиває творчу культуру вихованців, успішно переливає в серця учнів енергію живодайної любові до пізнання тасмниць Космосу – Природи – Людини.

Учитель – творець скарбів культури народу і світу, державотворець, бо через підростаюче покоління розбудовує державу, забезпечує її духовну безпеку. Педагогічну етику М. М. Палтишева ілюструють його афористичні вислови:

- «Ніхто придатний до еволюції не буде втрачений».

- «Яким буде Світ?. Буде світ дітей, в якому живуть Дорослі!!!»

- «Учитель! Відкрий внутрішній світ своїх учнів!»

- «Учитель – захищай своїх учнів».

- «Пам'ятай, що від твоєї участі чи байдужості залежить життя твого учня».

Що найяскравіше характеризує творчу діяльність М. М. Палтишева? Кордоцентрична педагогічна життєтворчість, бо усе життя присвячене учням, педагогічному процесу, спрямованому на світло знань і радості кожного учня, кожної особистості, як пансофія Я. А. Коменського – усіх учити усьому. Чи не тому учні М. М. Палтишева понад 20 років перемагали на усіх видах олімпіад і на виступах МАН?

Учні висококультурного, високодуховного М. М. Палтишева виховувалися у цінностях християнської етики, залюбки ставали волонтерами у різних справах на поклик улюбленого вчителя, аби він був поряд з ними. Чи не тому кабінет фізики був кращим у тодішньому СРСР?

Учитель-новатор М. М. Палтишев спрямовував свій педагогічний талант на соціалізацію свої учнів, предмет фізику ставав ніби інтелектуальним ядром не лише міжпредметних зв'язків, не лише фундаментом майбутньої професійної діяльності, але й могутньою силою непростих процесів життєтворчості. Усі його

учні стали доброчесними людьми, двоє служать священослужителями, 300 з них активно спілкуються, підтримують улюбленого учителя фізики і життєтворчості. Чи кожен із нас має за своєю спиною таке педагогічне щастя і багатство?

М. М. Палтишев має відкриту світлу душу, не тримає у тасмниці секрети педагогічної майстерності, він давав сотні відкритих уроків, що вимагало колосальної напруги, творчої енергії і витрат здоров'я. Це була кордоцентрична педагогіка життєтворчості. Книги М. М. Палтишева стали його педагогічною симфонією, професійною сповіддю усім відкритим серцям.

Особлива любов М. М. Палтишева – молоді учителі, які лише розпочинають творчу діяльність. До них він постійно звертається із пропозицією використати перевірений життям професійний досвід, зокрема, на Уроках-Гімнах, де він підкреслює роль філософської «деї уроку», детально описує секрети власної творчості.

М. М. Палтишев – чисте й глибоке джерело філософії життя людини життєлюбної та мудрої, тому його усне й друковане слово одухотворює, надихає, окрилоє. Його глобальна екосвідомість розумом і серцем обіймає увесь світ, сповідуючи ідеї ноосферного філософа-косміста В. І. Вернадського мислити глобально, а діяти локально. М. М. Палтишев пише: «Сьогодні необхідне виживання людини, роду, природи, космосу»; «Людина – істота космічна»[5].

Учитель-мислитель адресує свої думки, книги вчителя, учням, широкому загалу, спираючись на кращі здобутки науки, освіти, мистецтва, які озброюють особистість плодами духовно-моральної культури, загальнолюдської етики, педагогічної етики, елементів християнської етики. Про це йдеться у розділах «Яким же чином виховати початкуючому учителю в собі Учителя?» Із золотих розсипів мудрих порад назвемо хоча б деякі: бути цікавим учням своїми знаннями і талантами, своїми людськими якостями, своїм інтересом до їхнього життя. Це – мистецтво творчості на уроках, уміння прощати, терпляче очікувати результатів навчання, вірити у здібності кожного учня, страждати від невдач, аналізувати їхні причини, домагатися позитивних результатів, не приховувати радість від їхніх успіхів чи відчаю від невдач та недоліків; не витрачати час на докори учням, а використовувати на навчання; залучати учнів до роботи в класі; довірливо розмовляти з деякими учнями про їхнє життя; допомагати потребуючим скільки їм потрібно, використовуючи їхні знання; пропонувати найуспішнішим учням цікаві теми для самостійної роботи; виховувати особистим прикладом, усім своїм життям. Це – кордоцентрична педагогіка життєтворчості, коли учитель за покликанням та його учні духовно-морально пов'язані на все життя.

Про вчителів, педагогічну професію, про школу яскраво написав Іван Драч у драматичній поемі «Дума про вчителя»:

Болять майбутнім, школо, твої груди –  
Нехай святиться твій простий поріг!  
Це вчителі, найкращі наші люди,  
Готують старт для всіх крутих доріг.

Кордоцентрична педагогіка життєтворчості Миколи Миколайовича Палтишева народилася і розквітла в радянські часи: на базі досвіду М. М. Палтишева були відкриті Всесоюзна і Республіканська школи передового

досвіду, куди двічі на рік приїжджали учителі з усього Радянського Союзу. На його уроках побувало близько 30 тисяч учителів, кожного року учитель-новатор давав по 300 відкритих уроків. Це – фантастичні цифри!

М. М. Палтишев зі своїми лекціями та уроками відвідав Японію, Францію, Німеччину, Монголію, Кубу, В'єтнам. З його творчістю познайомилися учителі усіх союзних республік колишнього СРСР, а також 15 міст України. Він надрукував близько 300 наукових статей та 16 книг.

Життєвий і професійний подвиг педагога-новатора висвітлено в низці поважних енциклопедичних видань [10-14]. Зокрема, він номінант солідного видання «Педагогічний олімп Одещини», «Знамениті імена Одещини», «Одеса: Хто є хто» – свідчення визнання внеску в науку і практику талановитого педагога-новатора на благословенній землі Одеси, Одещини. Академік НАПН Н. Г. Нічкало та інші київські науковці визнали талант М. М. Палтишева, обравши його почесним доктором НАПН.

У 2020 р. М. М. Палтишев рекомендований академіками, авторами цієї статті на звання член-кореспондента Міжнародної академії богословських наук.

Здавалось би, що визнання талановитого Учителя від Бога Миколи Миколайовича Палтишева подарує йому щасливу золоту осінь. Але чому ми читаємо заключні сумні слова М. М. Палтишева з його книги у розділі «Яке прекрасне наше життя, подивись!» **«...коли завершуєш свою професійну діяльність, то ти залишаєшся у самотності. Мало хто дзвонить, мало хто до тебе приходять. Ти живеш своїми спогадами...»**.

Системна криза України, Європи і світу найболючіше вдарила по духовно-моральній, інтелектуальній сфері науки і освіти, культури і мистецтва, влучила в осердя народу, в його розум і серце – освітянську еліту. Виникає питання: як зберегти державу, суспільство, особистість, якщо не спиратись на ноосферну філософію серця геніального Григорія Сковороди? У Святому Письмі читаємо: «Серце своє стережи, бо з нього походить життя» [1]. Життя кожного з нас в руках Бога, батьків, учителів...

Учитель від Бога **«працею любові»** (Євр.6:10) служить Істині, Добру, Красі, які Віфлеємською Зіркою сяють в очах дітей.

Учитель за покликанням – це той, хто **«перетерпів хреста»** (Євр.12:2), але доніс його на свою Голгофу, побачив свій Фавор, який сяє в очах дітей.

Учителі від Бога **«пильнують душ ваших»** (Євр.13:17), тому мають благодать плекати в учнів Біблійне: **«Братолюбство нехай пробуває між вами!»** (Євр. 13:7). І це Фаворське світло сяятиме в їхніх серцях на Цьому і Тому світі.

Учитель від Бога не може подарувати земних скарбів, але володіє безцінним: **«...і дам Я йому зорю досвітню»** (Об.2:28).

Господь Ісус Христос кожному з нас говорить: **«Я знаю діла твої»** (Об.3:8). Він діє руками Своїх обранців-учителів: **«І Бог кожную сльозу з очей їхніх зітре!»** (Об.7:17).

\*\*\*

...Санаторій у сонячному Криму, на ажурній лавці у зелених обіймах південної природи блаженствує душа Учителя, яка споглядає Божий світ. **Чому він самотній?!**

Його Часопростір – Тут і Там!

Бездонне Небо – його дах над сивою головою.

Яскраве Сонце – його невгасима любов до Бога і дітей.

Його Зірки – усі учні, яких не злічити.

Його Космос – улюблена професія вчителя фізики ПТУ, ЗОШ чи де інде.

Його Море – не Чорне, а Руське море, бурхливе й безмежне життя у повноті буття, де «з журбою радість обнялась»(О. Олесь).

...Тихо навкруги. Людей не видно у полуденну спеку... Серце учителя чує неземну молитву... Учитель задрімав, його натружене серце б'ється у грудях... І тут до нього підходить Ангел Охоронитель Микола Чудотворець, оточений Учнями Учителя... Вони обіймають його, осонценого любов'ю Бога...

...Дзвінкі пісні південних екзотичних птахів лунають незабутніми голосами його учнів, усіх-усіх, які давно розлетілися по світах, але співають йому «Оду радості» – **«другому батьку на все життя»: «Спогадуйте наставників ваших!»**. (Євр.13:7).

#### Список використаних джерел

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. – Українське Біблійне товариство, К., 2003.
2. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
3. Кузьміч Т. О. Методична поема М. М.Палтишева. – Директор школи, ліцею, гімназії. – 2018, № 1.– с.57-59.
4. Лотман Ю. М. Об искусстве. – С.–Петербург: «Искусство – СПб», 2000. – 704 с.
5. Палтышев Н. Н. Полное собрание сочинений: в 5-ти томах. Т.1: Книги прошедших лет / Н. Н.Палтышев. – Одесса: Астропринт, 2019. – 468 с.
6. Палтышев Н. Н. Педагогическая гармония. – К., «Магистр –S», 1996. – 200 с.
7. Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т.1: М., Мысль, 1990. – 860 с.
8. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М., «Наука», 1969. – 420 с.
9. Сковорода Григорій. Твори: У 2 т. – К.:АТ «Обереги», 1994. – Т.1. – 528 с.
10. Енциклопедичні видання про М.М. Палтишева
11. Демченко Д. М., Савельєва С. В. Фурсенко Л.І. Педагогічний Олімп Одещини. – Біографічна енциклопедія, Одеса: Одеський інститут удосконалення вчителів, 2008. – 336 с. Палтишев Микола Миколайович – С. 220.
12. Знамениті імена Одещини. Видання 1. Український інформаційно – видавничий центр «Галактика», К., – 2015. – 220 с. Палтишев Микола Миколайович. – С. 162.
13. Кам'яний О. Одеса: Хто є хто: Літературно-енциклопедичне вид.1974-1994. – Одеса: ОКФА, 1999.– 554с. Рос. мовою. Палтышев Николай Николаевич. – С.295.
14. Профтехосвіта України: ХХ століття. Енциклопедичне видання // За ред. Нічкало Н.Г. – К. Видавництво «АртЕк», 2004. – 876 с: іл. Палтишев Микола Миколайович. – С.114, 116, 707.
15. Шаньгина М. М. Беспроигрышная стратегия учителя Палтышева / В мире профессий. Энциклопедический сборник. – М.: Педагогика, 1987. – 2 т. – 237с.

**Цвікова С. І.**

Приморська ЗОШ І-ІІІ ступенів  
Кілійського району

**Науковий керівник: Сагач Г. М.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

## **ПЕДАГОГІЧНЕ КРАСНОМОВСТВО В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО І СУЧАСНІСТЬ**

Ім'я В. О. Сухомлинського сяє незгасною зіркою теоретичної педагогічної думки й практичної творчості України, Європи, усього цивілізованого світу інноваційно-гуманістичними «істинами педагогічної віри» автора-гуманіста, патріота, наділеного Небесами Божими дарами й щастям талановитого директора (організатора шкільного сільського колективу), філософа, педагога, мудрого вихователя, подвижника-просвітителя, тонкого психолога, письменника, плідного науковця, казкаря, логотерапевта, музиканта-скрипаля-людину Сквородинівського типу кордоцентричною філософією життя й творчості, присвячених дітям України і світу із невмирущою педагогічною кордоцентричною афористикою: «Серце віддаю дітям» [1, с.50].

Ці ідеї незаперечно утвердилися у філософії освіти і педагогіці періоду незалежності нашої країни й нині становлять стрижень реформаторських процесів освітньої сфери. Ключова реформа Міністерства освіти і науки України, яку назвали Новою українською школою (НУШ), ґрунтується на провідній ідеї всього теоретичного доробку Василя Сухомлинського [2]:

- 1. Новий зміст освіти заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.*
- 2. Системний підхід до процесу виховання, який формує цінності.*
- 3. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, вчителем і батьками.*
- 4. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, особистісний розвиток дитини в процесі розвивального навчання.*
- 5. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні закладу освіти.*

Відомий вислів «учитель навчає до того часу, поки сам навчається» є актуальним на сучасному етапі бурхливого розвитку суспільства, науки, техніки, інтеграції, глобалізації, інформатизації тощо. Уважно ставляться вчителі і до порад видатного педагога-вченого В. О. Сухомлинського. Зокрема зупинимося на усвідомлених сучасними вчителями праці Сухомлинського «Сто порад вчителів». Вивчення такого змістовного, оригінального, самобутнього, актуального, фундаментального першоджерела, як «Сто порад учителям» В. О. Сухомлинського, підвищує самоповагу до себе, професійну кваліфікацію, кличе до нових пошуків на основі творчого осмислення попередніх здобутків в галузі освіти [4, с. 12].

Одним із вагомих засобів впливу на дитину, формування її морально-етичних переконань В. О. Сухомлинський вважав народні казки. Казки

павлівських школярів – це одне з дидактичних відкриттів В. О. Сухомлинського, унікальний експеримент не лише у вітчизняній, а й у світовій педагогічній теорії і практиці. Метою такої роботи, вперше запропонованої В. О. Сухомлинським та впровадженою його послідовниками є не лише навчання мовленню маленьких казкарів, розвиток фантазії у дітей, а й виховання людини, становлення громадянина [5, с. 80].

В умовах розбудови Української держави особлива роль належить Учителю. Вирішення проблеми формування творчої особистості юного громадянина значною мірою залежить від Учителя, творча педагогічна діяльність якого стає міцним засобом формування і всебічного розвитку особистості кожної дитини.

Актуальність теми висвітлюється у спецкурсі «Освітня спадщина В.О. Сухомлинського: програма елективного спецкурсу з елементами кінопедагогіки для учнів 10 (11) класів загальноосвітніх навчальних закладів» обґрунтована необхідністю розробки механізмів пріоритетних напрямів розвитку загальної середньої освіти, які визначені Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законом України «Про загальну середню освіту», Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа), Національною доктриною розвитку освіти [2, с. 3].

Також корисною є програма спецкурсу «Педагогіка Серця В.О. Сухомлинського у вимірах XXI століття» розрахована для використання в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів для слухачів курсів підвищення кваліфікації.

У програмі передбачено розгляд теоретичних і практичних питань щодо реалізації соціалізуючого потенціалу Павлівської Школи Радості, аксіологічних, ноологічних та державницьких вимірів педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського в сучасній школі третього тисячоліття [4, с. 44].

Психолого-педагогічна спадщина В. Сухомлинського багатаспектна, її пронизує проблема проектування людини, яка ґрунтується на ідеї всебічного розвитку особистості. Ця ідея залишається актуальною і сьогодні. Варто, щоб кожен учитель пам'ятав твердження В. О. Сухомлинського про те, що педагогічна теорія розвивається доти, доки вона живе, збагачується й удосконалюється в досвіді, в новаторській праці тисяч педагогів. Він мріяв, щоб кожен педагог був не просто «споживачем» педагогічних знань, а дослідником і раціоналізатором, творцем. Саме цього вимагає від нас час, саме такі завдання ставлять перед нами учні Нової української школи, саме такі можливості відкриває перед нами реформування освіти.

Отже, педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського – це невичерпне джерело мудрості. Вона спонукає до роздумів, наукових пошуків та творчих звершень. Звертаючись до наукових напрацювань видатного педагога, можна знайти відповіді на запитання, які виникають в освітньому процесі або підґрунтя для подальших роздумів. В. О. Сухомлинський був новатором, людиною, яка не боялася відстоювати свої ідеї. Відповідальний педагогічний підхід, що використовувався В. О. Сухомлинським впродовж усього періоду навчання учнів у школі заслуговує уваги. Не зважаючи на те, що час минає, змінюються освітні

технології, теоретико-практичні рекомендації В. О. Сухомлинського не втрачають своєї актуальності, а, навпаки, набувають в умовах сьогодення нового звучання.

#### **Список використаної літератури**

1. Духовно-інтелектуальні виміри виховного слова: мистецтво авторської казко терапії (присвячується 45-літтю відходу у Вічність В.О.Сухомлинського) / укладачі: Сагач Г.М., Кузьміч Т. О., Лозович О. Д. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015 – 50 с.
2. Ідеї В. Сухомлинського в сучасному освітньому просторі [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://us.bdpu.org/ideji-v-suhomlynskoho-v-suchasnomu-osvitnomu-prostorii.html>
3. Освітнянська спадщина В.О.Сухомлинського: програма елективного спецкурсу з елементами кінопедагогіки для учнів 10 (11) класів загальноосвітніх навчальних закладів / укладачі: Голобородько Є. П., Кузьміч Т. О – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015 – 23 с.
4. Педагогіка Серця В. О. Сухомлинського у вимірах ХХІ століття. Програма спецкурсу/укладачі: Г. М. Сагач, Т. О. Кузьміч – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015 – 23 с.
5. Педагогіка Серця Василя Сухомлинського автори / укладачі Є. П. Голобородько, Г. М. Сагач, Т. О. Кузьміч. – Херсон, 2018 – 80 с.

**Чешенко О. І.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Сьогодні проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді в Україні набула особливої гостроти, а статистика їх здоров'я є досить невтішною, що є особливою загрозою майбутньому країни. До цього призводить ряд чинників соціально-економічного, екологічного, психоемоційного характеру. Хронічне розумове, емоційне перевантаження, гіподинамія у дітей та молоді призводять до порушення механізму саморегуляції фізіологічних функцій, сприяють розвитку хронічних захворювань.

Вихід із ситуації, яка склалася в нашій країні потребує нових підходів, нової ідеології, в основі якої – ідея педагогіки здоров'язбереження, перетворення кожного закладу освіти в школу культури здоров'я, в школу, в якій усі складові діяльності спрямовані на збереження здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

За останні роки в Україні зроблено значні кроки на шлях у створення умов для формування здоров'я людини через освіту. З метою поліпшення стану здоров'я населення Україна з 1995 р. залучилася до міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю». У 2003 р. офіційно створено Національну мережу шкіл сприяння здоров'ю. Однак, і нині стан здоров'я дітей залишається у фокусі соціально-економічної політики держави, зокрема у сферах освіти і охорони здоров'я.

Як свідчить аналіз психологічно-педагогічних джерел цінність здоров'я особистості визнається на всіх рівнях вітчизняної системи освіти, як складна й одночасно динамічна категорія, для якої в сучасній науці існує багато детермінант. Поняття «здоров'я» є наскрізною категорією, бо використовується в багатьох галузях науки, в яких досліджуються проблеми існування та діяльності людини, функціонування її організму (філософія, біологія, медицина, соціологія, психологія, педагогіка, валеологія тощо). Здоров'я є фундаментальною характеристикою життя людини і в наслідок тривалої історії свого вивчення й дослідження фахівцями різних наукових напрямів має численні визначення, яких деякі дослідники нараховують біля 300. У педагогічній літературі найбільшого поширення набуло визначення здоров'я, що подане у статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ): здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад [3].

Слід відмітити, що термін «здоров'я збереження», а також синонімічні категорії «збереження здоров'я», «охорона здоров'я», «зміцнення здоров'я» достатньо часто використовуються в наукових працях.

Зазначимо, що ми повністю поділяємо думки як багатьох педагогів-класиків (В. Бехтерева, П. Каптерева, Я. Коменського, П. Лесгафта, Г. Песталоцці, М. Пирогова, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Френе, Р. Штайнерата ін.), так і сучасних науковців (В. Бобрицької, Є. Вайнера, Т. Волченської, Г. Зайцева, Е. Казіна, О. Іонової, Ю. Науменка, О. Савченко, Г. Серікова, С. Серікова, Т. Савустьяненко та ін.) стосовно того, що розв'язання проблеми забезпечення збереження й формування здоров'я дитини лежить у площині побудови освітнього процесу відповідно до цілей і принципів гуманістичної освіти.

Науковці в галузі гігієни, фізіології та педагогіки (М. Безруких, С. Гозак, М. Гончаренко, Л. Даниленко, О. Лук'янова, С. Лупаренко, Н. Полька, О. Попов, П. Потейко, І. Сонькін, Л. Сухановата ін.), які займаються питаннями збереження і зміцнення здоров'я дітей і підлітків констатують той факт, що саме освітнє середовище виступає одним із суттєвих факторів ризику здоров'я дітей. У зв'язку з цим створення здоров'язбережувального середовища в закладі освіти є необхідною умовою для збереження і зміцнення здоров'я дітей і підлітків.

Заслугує на увагу підхід дослідниці Л. Бережної [1], згідно з яким здоров'язбережувальне освітнє середовище – це середовище, комфортне для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, в якому формується цілісне світосприйняття, що є передумовою всебічно розвиненої особистості, психологічними ознаками якої є: наявність позитивного ставлення до себе; наявність мети і предмета, що забезпечують сенс життя; здатність відповідати вимогам, які висуває повсякденне життя; наявність відчуття тривалого розвитку і самореалізації; наявність піклування і довірчих стосунків з іншими; здатність формувати власні судження; пріоритет духовно-моральних цінностей.

Узагальнення поглядів дослідників на сутність здоров'язбереження, наш власний досвід дозволяють визначити здоров'язбереження в педагогічному аспекті як процес навчання й виховання, що не наносить прямої або

опосередкованої шкоди здоров'ю учнів, створює безпечні й комфортні умови перебування дітей у школі, забезпечує індивідуальну освітню траєкторію дитини, запобігання стресів, перевантаження, втоми вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів. Здоров'язбережувальний супровід освітнього процесу являє собою систему умов, заходів і педагогічних технологій, спрямованих на збереження і оптимізацію резервних можливостей організму дітей і підлітків, підтримання високої працездатності і оптимальному розвитку фізичних, психічних можливостей соціально здорової особистості.

За Г. М. Мешко, формування здоров'язбережувального середовища слід розглядати як систему умов, заходів і педагогічних технологій, спрямованих на збереження і оптимізацію резервних можливостей організму дітей і підлітків, підтримання високої працездатності і оптимальному сприянню розвитку фізичних, психічних можливостей соціально здорової особистості [2, с.157]. Основою для формування здоров'язбережувального освітнього середовища є:

- зміст освіти (стандарт освіти, навчальний план, технологія навчання, методи та форми організації навчання, система знань учнів про збереження власного здоров'я, здоров'я свого роду, народу, довкілля);
- матеріально-технічна забезпеченість здоров'язбережувального середовища (наявність санітарно-технічного, медичного, фізкультурного обладнання та оснащення, комплектування класів); відповідність організації системи харчування чинним санітарним правилам і нормам;
- навчально-методичне забезпечення здоров'язбережувального середовища;
- міжособистісні взаємини суб'єктів освітнього процесу; стан фізичного та психічного здоров'я дітей і вчителів (індекс здоров'я, зниження захворюваності, підвищення емоційного тону); рівень професійної компетентності педагогів, цілісність оздоровлювальних впливів та стабільність результатів.

Сьогодні ведеться активний пошук моделі, яка інтегрувала б у собі всі форми здоров'язбереження школярів в освітньому просторі. Однією з таких спроб, на нашу думку, виступає концепція «Школа здоров'я». ВООЗ ініціювала розробку програми зі створення шкіл, які сприяють зміцненню здоров'я в усьому світі. У країнах Європи ця ініціатива розвивається за підтримки Європейської Комісії, Ради Європи, Європейського регіонального бюро ВООЗ як міжнародний проект «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю», який з 2007р. реалізується під новою назвою – «Школи здоров'я у Європі» [5; с. 55]. Здійснюється розробка та впровадження всеохоплюючої та ефективної програми зміцнення здоров'я в школах, яка відповідає восьми компонентній моделі «Школи сприяння здоров'ю» [1; с. 57-58] з акцентом на:

- 1) *освітній вимір* – надання інформації з питань здоров'язбереження та ціннісного ставлення до здоров'я в змісті багатьох навчальних дисциплін, орієнтованих на підвищення розуміння учнями основ здоров'я і спрямованих на зміну їх поведінки;
- 2) *медичний вимір* – удосконалення шкільної медичної служби шляхом посилення її профілактичної функції та раннього втручання, що передбачає надання невідкладної медичної допомоги, організацію постійної взаємодії з медичними

- організаціями за місцем проживання учнів, систему профілактичної роботи з хронічними хворими; організацію системи здорового харчування;
- 3) *санітарно-гігієнічний вимір* – створення відповідних умов для збереження і зміцнення здоров'я школярів, створення позитивного фізичного і психічного клімату в школі; залучення батьків і громадськості до здоров'я спрямованої діяльності;
  - 4) *рівень фізичної підготовки та фізичної активності* всіх школярів;
  - 5) *психолого-діагностичний компонент* – систематичне оцінювання стану здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу (учнів, педагогічного та технічного персоналу), готовність до сумісних дій щодо здоров'язбереження учнів; організація психологічних консультацій для всіх учасників навчально-виховного процесу та служб школи з цих питань;
  - 6) організацію *шкільного здорового харчування*;
  - 7) забезпечення *здоров'язберезувального шкільного середовища*;
  - 8) *інтеграцію зусиль школи, батьків і громадськості*.

Аналіз робіт зарубіжних науковців Г. Бейса, Б. Дженсен, В. Кучми, П. Паулоса, В. Сімовської, І. Юнга та ін. дозволяє дійти висновку, що з 2007 р. мережа «Шкіл здоров'я у Європі» стала працювати активніше, посилюлися взаємозв'язки між національними мережами шкіл здоров'я.

Функціонування здоров'язберезувального освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти дасть змогу зміцнювати здоров'я учнів, формувати культуру їх здоров'я, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи для забезпечення здоров'я.

Перспективами подальшого дослідження може бути обґрунтування конкретних педагогічних здоров'язберігаючих технологій спрямованих на реалізацію завдань здоров'язбереження учасників освітньо-виховного процесу школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Бережна Т. І. Особливості організації здоров'язберезувального середовища загальноосвітнього навчального закладу // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Здоров'я людини: теорія і практика». – Суми, 2017. С. 170-177.
2. Мешко Г. М. Формування здоров'язберезувального освітнього середовища як аспект діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 1(40). С.157-161.
3. Устав Всемирной Организации Здравоохранения [Електронний ресурс]/ Всемирная Организация Здравоохранения. – Режим доступа: <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/RU/constitution-ru.pdf>.
4. Школи здоров'я у країнах Східної Європи: теорія і практика: монографія / О.О. Єжова, А.А. Беседіна, Т.І. Бережна; за заг. ред. О. О. Єжової. – Суми: Сумський державний університет, 2016. 288 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream9-download/123456789/44580/1/monogr2016.pdf;jsessionid=39FB14837AC6D47DACC065D4CBF5C2AE6>

## **РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН В ОСВІТІ**

---

**Алексійчук Л. В.**

Теплодарська загальноосвітня школа  
I-III ступенів Одеської області

### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА**

*«Учитель має вчитися все життя»*

Однією з проблем сучасного суспільства є потреба його в компетентних висококваліфікованих фахівцях, конкурентоспроможних на ринку праці. Тому заклади освіти на сьогодні значну увагу приділяють саме формуванню у майбутніх спеціалістів професійної компетентності ще на студентській лаві.

Сучасна школа ставить перед особистістю педагога ряд вимог. Перелік якостей та рис вчителя можна продовжувати довго, і всі вони мають неабияку важливість. Вміння педагога полягає в тому, щоб навчитися виділяти для себе найважливіше, прагнути виробити їх в собі, та бути готовим до виклику часу. Вже зрозуміло, що успіх інноваційних змін, напряму залежить від учителя його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, гнучкого мислення, завжди володіти надзвичайними можливостями та впливати на проблеми світогляду особистості. Він повинен не тільки вчити, а формувати духовно-інтелектуальну та творчу людину, яка адаптується до сучасних вимог, буде різнобічно розвиненою, соціально зрілою, а в подальшому і успішною...

Опрацювавши велику кількість наукової літератури зосереджую увагу над проблемою дослідження професійної компетенції педагога. Цим питанням займалися і займаються багато зарубіжних та вітчизняних вчених Л. С. Вашенко, В. М. Введенський, О. Я. Савченко, С. О. Сисова, О.В. Овчарук та інші.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців (В. Н. Введенський, Р. С. Гуревич, Л. М. Мітіна, В. Я. Синенко) вважають, що професійна компетентність вчителя – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей.

Зауважимо, що професійно компетентний педагог це той, який успішно розв'язує завдання в навчанні і вихованні дитини, задоволений професією, досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів, має і усвідомлену перспективу свого професійного розвитку, відкритий для постійного професійного навчання, збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску соціально активний у суспільстві відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику, готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сам це робити [2, с. 56].

На думку С. В. Іванової професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації ставленнях, моральних і етичних цінностях на досвіді,

усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [1, с.110].

Тобто, сучасний педагог не тільки джерело знань і організатор пізнавальної діяльності учнів, а консультант і помічник, ІКТ-грамотний і відкритий до змін та впровадження інновацій. Саме нова українська школа неможлива без нового освітнього середовища. Де педагог – головний в цьому середовищі.

Професійна компетентність педагога – це складний комплекс, коло повноважень, поєднання теоретичних знань та професійно важливих особистісних якостей таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку, самореалізації, саморефлексії.

І якщо з тлумаченням поняття «професійна компетентність педагога» науковці здебільшого визначились та дійшли згоди до єдиного підходу щодо виділення структурних компонентів професійної компетентності в цілому, і педагогів зокрема, та їх змісту у науковців недостатньо.

#### **Список використаних джерел**

1. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організації її вдосконалення в закладі післядипломної освіти/С. В. Іванова//Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008 – Вип. 42. – с.16-110.
2. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя / Пелагейченко В. // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2009, №2. – С. 55-60.
3. File:///C:/Users/admin/Downloads/Pedp\_2018\_2\_4.pdf

**Голобородько Є.П.**

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

### **РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН В ОСВІТІ**

Відомо, що все в житті рухається, змінюється, розвивається.

Розвиток, за словником, – це: а) дія за значенням розвиватися; б) процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь; перехід від одного якісного стану о іншого, вищого (зростати, міцніти, кращати, удосконалюватись); в) ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості.

Особливо активно розвиваються всі сфери природного і суспільного життя на сучасному етапі. Невипадково одним із напрямів осмислення сучасного буття є Концепція сталого розвитку.

У системі освіти – це основне завдання – розвиток мислення, знань, умінь і навичок, розвиток творчості, ініціативності, партнерства, самовдосконалення, розвиток учнів, учителів, освітнього середовища тощо.

У Концепції нової української школи наскрізною ідеєю є компетентнісний підхід до діяльності вчителя, учня, керівника навчального закладу.

Компетентність у найбільш широкому розумінні в перекладі з німецької, французької, латинської мов – відповідність здібностям. Компетентність в освіті є ключовим поняттям. Це, як пишуть дослідники, здатність діяти, діяти зі знанням справи, здатність приймати відповідальні рішення і виконувати їх з ефективними результатами [1].

За останній час немало робіт присвячено розвитку компетентностей педагога як особистісних, так і професійних, в яких розкриваються питання педагогічної компетентності сучасного педагога на рівні самоосвіти, культури, майстерності (В. Висторонський), розвиток професійної компетентності вчителя (І. Вовчук); організаційно-методичні умови формування інноваційної культури сучасного педагога (Г. Вознюк); професійний розвиток педагога: концепції, функції, діагностика (Я. Іващенко); науковий підхід до розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів (В. Капуш); як стати компетентним педагогом (І. Підласий); інноваційні технології формування професійної компетентності педагога нової української школи (О. Сидорова); професійний розвиток педагога: досвід, співпраця, пріоритети на шляху до Нової української школи (А. Черній); феномен педагогічної майстерності як методологія трансформації професіоналізму педагогів Нової української школи (Т. Сорочан) та ін..

Серед особистісних компетентностей виокремлюється здоров'я вчителя, його гуманістична спрямованість, любов до дітей, до справи, загальна культура, ерудиція, сімейна гармонія, коло надійних друзів, прагнення до самовдосконалення. Не останню роль відіграє імідж учителя.

Учні хочуть бачити вчителя сучасного, креативного, як пише Т. Мацьковська, впевненого, життєрадісного, з приємною зовнішністю, вихованого, з вишуканими манерами. Варто звернути увагу також на ходу, поставу, міміку, жести тощо [2].

Про професійну компетентність учителя доцільно говорити конкретніше, детальніше. Це і наявність педагогічних здібностей, і педагогічні і психологічні знання його технологічні вміння, перцептивні та сугестивні можливості, культура педагогічного спілкування, навички наукового пізнання, дослідницької діяльності, обізнаність з європейською і світовою полікультурністю та пріоритетами в освіті, зокрема, що стосується вибору особистісно-компетентнісного розвитку педагога в епоху інноваційних змін, що, приміром, переконливо представлено в статті О. Ситник «Професійна компетентність учителя» [4], в якій, крім інших суттєвих параметрів зазначеної теми, досить повно розкрито підходи до визначення ключових компетентностей у зарубіжних країнах (Бельгія, Фінляндія, Німеччина, Нідерланди), причому не лише в сфері освіти, а й у суспільному житті взагалі, що також дуже важливо.

В теоретичних працях аргументовано підкреслюється, на що слід звернути особливу увагу в процесах розвитку особистісно-професійних компетентностей педагога в умовах інноваційних змін в освіті, наприклад:

- цілеспрямоване підвищення загальної і професійної (педагогічної) культури;
- інноваційний розвиток педагогічних здібностей (перцептивних, сугестивних, науково-пізнавальних та ін.);

- освоєння нових принципів педагогічної діяльності (відмова від орієнтації на середнього учня, цінності демократичного суспільства, яскраве освітнє середовище та ін.);
- перехід від одного стану до іншого, прогресивнішого (від освіти на все життя – до освіти впродовж життя; від знань, умінь і навичок – до компетентностей; від одноосібності до діяльності в команді, включаючи учнів; від примусу до нових смислів, діяльності; від досвідченості до високого професіоналізму; від усталених форм роботи до інноваційних технологій інноваційного розвитку тощо).

Широкі можливості для забезпечення розвитку особистісно-професійних компетентностей мають педагогічні заклади післядипломної освіти. Немало з відзначеного нами використовується в Херсонській, Одеській академіях неперервної освіти, у Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, де трансформація учительського професіоналізму відбувається при науковому супроводі ідей андрагогіки й акмеології.

Досвід переконує, що успішному розв'язанню досліджуваної проблеми сприяють такі чинники:

1. Усвідомлення високого статусу Вчителя самим учителем, учнями, батьками, громадськістю, державою.
2. Знання сучасного учня, його позитивних (розвиненість, інформованість, свобода вибору, володіння сучасною технікою та ін..) та своєрідних (гіперактивність, недостатня концентрація уваги, імпульсивність, подекуди агресивність) якостей.
3. Науково-експериментальний підхід.
4. Тісний зв'язок з батьками.
5. Співпраця з вітчизняними та зарубіжними працівниками освіти й науки.
6. Постійна робота вчителя над собою з метою реалізації випереджувальної функції освіти.
7. Підбір ефективних видів роботи з учителями, пов'язаних з інноваційними змінами в освіті (огляд літератури, широкий обмін досвідом, дослідницька робота, зустрічі з провідними вченими, обговорення нормативно-правових документів з питань стратегії розвитку людського капіталу тощо).

Зрозуміло, що запорукою стабільного розвитку людського суспільства є саме сучасний учитель з достатньо розвиненими особистісними та професійними компетентностями.

#### **Список використаної літератури**

1. Висторонський В. Професійна компетентність сучасного педагога: сомо світа, культура, майстерність. *Методист*. 2015. № 3. С.51-56
2. Мацьковська Т. Імідж педагога – запорука професійного успіху (з досвіду роботи). *Початкова школа*. 2019. № 5. С.1-3.
3. Підласий І. П. Як стати компетентним педагогом? Ч.1. Підковуємося теоретично. *Бібліотека журналу «Управління школою»*. 2019. №3. С. 112 с., № 4. С.128. (Ч. 2. Мислимо критично. *Бібліотека журналу «Управління школою»*. 2019. №5. С. 128), (Ч. 3 «Діємо практично»).

4. Ситник О. П. Професійна компетентність учителя. Управління школою. 2017. № 28-30. С. 77-84.
5. Сорочан Т. М. Феномен педагогічної майстерності як методологія трансформації професіоналізму педагогів Нової української школи. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 1. С. 5-12.

**Кожухар І. Г.**

Граденицька ЗОШ І-ІІІ ст.  
Біляївського району Одеської області

### **ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ У ВИМІРАХ ЖИВОГО СЛОВА**

Учитель завжди перебуває у полі зору учнів, батьків, колег. На ньому лежить велика відповідальність. Саме тому педагоги повинні бути еталонами, взірцем для своїх учнів у всьому. Вони повинні не тільки навчати дітей і бути вихованою людиною, а й дотримуватись певного іміджу.

Іміджу перекладі з французької означає «образ». Причому під «образом» треба розуміти не тільки візуальний, зоровий образ, а й спосіб мислення, дій, учинків.

Імідж може бути позитивним або негативним, а, крім особистісного іміджу, може бути професійний чи груповий, як узагальнена соціальна характеристика. Поняття «імідж» може бути застосовано й до організації, міста, навіть до країни. Так що імідж будь-якої школи буде визначатись іміджем учителів, які працюють у ній. Учителю необхідно приділяти значно більше уваги формуванню іміджу, ніж спеціалістам інших професій, тому що саме педагоги формують імідж своїх учнів. Учитель для них – еталонна модель. Образ педагога мусить надихати.

Що ж таке імідж? Імідж (англ. image, від лат. imago, imitari – «імітувати») – штучна імітація або подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, особливо особи.

Зі статті К. Ю. Стахової «Харизматичний імідж майбутнього педагога» довідуємось, що слово «імідж» означає «образ», «уявлення», «зображення» [7, с. 103].

О. Ю. Панасюк у своїй праці «Имидж. Энциклопедический словарь» досліджує поняття «імідж», називає його види (особистісний, габітарний, вербальний, невербальний, професійний) та вказує на основні характеристики формування іміджу людини, такі як: зовнішній вигляд, поведінка, особливості вербального і невербального спілкування, її професійні функції [4, с. 768].

Проблемам іміджу педагога присвячено небагато праць, зокрема праці В. В. Ісаченко та О. Г. Ковальова. Імідж учителя крізь призму риторики досліджувала Г. М. Сагач. Отож, питання формування особистісного іміджу сучасного педагога загальноосвітнього навчального закладу є актуальним і цікавим. Як зазначає Е. Семпсон, «особистий імідж – це ваш образ. Ви не можете не мати іміджу!..» [2, с. 29].

Імідж – це образ зовнішніх характеристик людини. Вони створюють або підкреслюють неповторну своєрідність особистості та завжди відображають її індивідуальність.

О. С. Митцева досліджуючи сутність і функції професійного іміджу визначила його структуру, складовими якої є:

- зовнішній компонент – (візуальна привабливість; відповідність необхідного образу; невербальна поведінка; вербальна поведінка; манери, етикет; чарівність);
- внутрішній компонент – внутрішня філософія, система цінностей людини; рівень духовного та інтелектуального розвитку, ерудиція, стиль мислення; мотивація та спрямованість особистості, її цілі, життєві позиції;
- процесуальний компонент – професійна, творча діяльність людини (енергійність, виразність, пластичність, легке переключення у видах діяльності до іншого, які емоції переважають при спілкуванні) [3, с.196].

Елементи іміджу сучасного учителя не обмежуються лише індивідуальним стилем учителя, вони є невід'ємною складовою характеру й індивідуальності людини, формуючи ставлення до неї інших людей. Те, як людину сприйматимуть оточуючі, здебільшого залежить саме від її іміджу.

На думку І. М. Волинець «професійний педагогічний імідж вчителя» – це форма самовиявлення індивідуального цілісного образу особистості учителя як реалізатора потреб мікро- і макро соціуму в освітніх послугах, за якої виявляються найбільш виразні ділові та особистісні якості відповідно до статусу вчителя та соціальної ролі в освітньому середовищі [1].

Імідж учителя визначають як безпосередньо або зумисне створюване ним візуальне враження про себе.

Г. М. Сагач у праці «Риторика» підкреслює: «Як духовний наставник (другий батько), вчитель прищеплює душі дитини високі моральні цінності й якості, зокрема благородні почуття віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого генетичного кореня, роду, народу, держави. Тому в очах дитини учитель в усі часи – це не імідж, а істинна суть шанованого, улюбленого «другого батька», «другої матері», як творця традицій» [6, с. 113].

Характер професійної діяльності постійно ставить педагога в комунікативні ситуації. Мова, слово – дієвий інструмент професійної діяльності сучасного педагога, який слугує засобом професійного впливу. У формуванні образу педагога як професіонала важливу роль відіграє враження, яке здійснює мова, тобто вербальний компонент. Уміння правильно говорити, «зачепити» словом, надихнути, вдало аргументувати свою думку – основні комунікативні завдання педагога [7].

Проводячи уроки у спілкуванні, організовуючи диспути, дискусії з учнями у той час, коли навколо зростають деградаційні тенденції у формуванні молодого покоління, педагог повинен сприяти розумінню вихованцями сутності моралі й моральності, цінностей та ідеалів, етичних норм поведінки українців. Усе це підтверджує той факт, що проблема формування в учнівській молоді духовності й моралі на сьогодні надзвичайно важлива і актуальна[5].

Позитивна взаємодія педагогів і школярів на християнських засадах (розсудливість, поміркованість, справедливість, стійкість (чесність, правдивість, вірність слову) теологічних чеснот: віра, надія, любов (милосердя) в сучасній українській школі розглядається як:

1. розвиток духовних і моральних почуттів і якостей молодого покоління (совість, віра, добро, любов, відповідальність тощо);

2. вироблення духовно-моральної позиції (здатність розрізняти добро і зло, прояв любові, готовність до життєвих випробувань);
3. формування духовно-моральної поведінки (готовність служити людям і Батьківщині, духовна розсудливість, добра воля);
4. цілеспрямоване становлення особистості – її внутрішніх настанов, понять, принципів, що визначають поведінку, духовні цінності й інтелектуальну сферу майбутнього громадянина[5].

На думку професора-ритора Сагач Г. М., «вчитель-інтелектуал, він же вчитель-златоуст, вчитель-адвокат, ...у громадській свідомості сприймався як охоронець істини, гарант безперервності життя, посередник між Богом і людьми і, нарешті, Бог, який «всіх навчає всього» [6, с.112].

Таким чином, позиції, що характеризують учителя з високим іміджем і відповідним рівнем педагогічної культури наступні:

- високий інтелектуальний рівень;
- активна педагогічна творчість;
- постійне самовдосконалення;
- естетичний смак;
- вишукані манери.

Дя того, щоб бути успішною людиною сьогодні, потрібно володіти мистецтвом спілкування. А учитель-словесник блискуче володіє ораторським мистецтвом, може захистити істину, майстерно враховувати заперечення опонента, чітко пояснити свою точку зору, володіє сократівським методом запитань і відповідей, діалоговою культурою... [6, с.112]. В основі риторичної відповідальності за сказане лежить, на думку вчених, Пафос, Логос і Етос.

Що означає кожна з цих категорій та яким чином ця антична тріада пов'язана з діяльністю педагога? Логос виявляє єдність слова і думки. Пафос – це інтелектуальна, вольова, емоційна переконаність промовця, Етос – своєрідний моральний принцип.

Риторичні здібності вчителя мають забезпечити в процесі навчання:

1. продуктивне спілкування, мовленнєву взаємодію педагога з учнями;
2. позитивний вплив красномовного слова вчителя на свідомість, думки, почуття учнів з метою формування їхніх переконань і мотивів навчальної діяльності;
3. ефективне сприймання, усвідомлення й закріплення знань.

У ході проведення уроку української мови вчитель використовує різні комунікативні та риторичні прийоми як способи навчальної діяльності: метафоризація мовлення, сторітелінг, поєднання мовленнєвої риторики з комп'ютерною презентацією теми тощо. Однак живомовне слово вчителя, його красномовне пояснення мають набагато впливовіший, переконливіший та результативніший ефект. У цьому і полягає «чарівність», індивідуальний стиль діяльності педагога-професіонала.

Індивідуальний імідж учителя є проєкцією його особистості, що функціонує в процесі комунікації з учнями, їх батьками, колегами. Найголовнішими характеристиками іміджу вчителя є: позитивне налаштування, мова, доброта, почуття гумору, нестандартність, розум і привабливість. Постійне вдосконалення, новий погляд на педагогічну діяльність, пошук себе у нових

рішеннях – це об'єктивна необхідність сучасного суспільства, сучасної освіти, сучасного вчителя. Духовність, позитивне мислення і віра в свої сили і сили кожного вихованця збільшують потужність іміджу вчителя.

#### **Список використаних джерел**

1. Волинець І. М. Особистісний імідж сучасного педагога загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] // Народна освіта: електронне наукове фахове видання. – 2016. – №1(28). – Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3922](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3922)
2. Журавльов Д. Імідж учителя – необхідність или дань моде? / Д. Журавльов // Народное образование. XXI век. – 2003. – № 7 (№1330). – С. 24-37.
3. Митцева О. С. Професійний імідж фахівця: суть, функції, структура. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2018. – Вип. 59. – С. 191-200.
4. Панасюк А. Ю. Імідж. Энциклопедический словарь. – М.: Рипол-Классик. – 2007. – 768 с.
5. Пливачук К. В. Духовно-моральне виховання учнів як умова ціннісного ставлення особистості [Електронний ресурс] // Народна освіта: електронне наукове фахове видання. – 2016. – №1 (28). – Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3941](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3941)
6. Сагач Г. М. Слово животворяще (духовні засади педагогічної риторики) / Навчальний посібник з педагогічної риторики для вищих і середніх навчальних закладів України. – К.: Пошук. – 2000. – 285 с.
7. Стахова К. Ю. Харизматичний імідж майбутнього педагога [Електронний ресурс] / Херсон. – 2019. – Режим доступу: [http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8799/118.%20%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0\\_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf?sequence=1&isAllowed=](http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8799/118.%20%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf?sequence=1&isAllowed=)

**Кузнєцова О. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА-ТРЕНЕРА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ПРОФІЛІ ІННОВАЦІЙНОСТІ**

Процес реформування загальної середньої освіти в Україні став масштабним рухом змін, у просторі яких у професійному педагогічному середовищі з'являються нові категорії фахівців. Першими виклик масового впровадження освітніх інновацій прийняли педагоги-тренери, які здійснювали навчання вчителів, котрі забезпечують здобуття учнями 1-4 класів початкової освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа». Ці фахівці реалізують початковий крок реформи – підготовка компетентного вчителя, обізнаного з сучасними підходами в організації освітньої діяльності учнів, новітніми практиками, технологіями, методиками, формами, методами професійної діяльності, а головне, вмотивованого до змін. Виконання такого завдання, вочевидь, потребує не тільки професійно-педагогічної компетентності,

методичної грамотності, фахової майстерності, але й передбачає наявність певного комплексу властивостей особистості, передусім, інноваційності. Саме інноваційність як стійка властивість особистості найбільш яскраво виявляється в умовах взаємодії людини з нововведеннями, опанування якими є першочерговою вимогою до педагогів-тренерів. Крім того прояв інноваційності, відкритості до новизни є важливою умовою переконливості педагога-тренера, щирості у діалозі з аудиторією, що викликає довіру вчителів до запропонованих новацій та стимулює до інноваційної поведінки.

Поняття «інноваційність» в науково-психологічному дискурсі має кілька трактовок. Більшість з них акцентує увагу на здібностях суб'єкта інноваційної діяльності сприймати, оцінювати та впроваджувати нові ідеї та технології, тобто репродуктивно взаємодіяти з новаціями на різних етапах їх життєвого циклу [5]. Інша позиція представлена в роботах науковців, які досліджують в більш широкому контексті психологічні характеристики, що є основою для ініціювання інноваційної поведінки. Такий вид поведінки не пов'язаний з виконанням конкретної діяльності, а розкриває форми взаємодії людини зі світом у процесі її саморозвитку [1, с. 15]. Аналіз наукової літератури показав, що інноваційність визначають як психологічну властивість, що має своє самостійне значення у системі відносин особистості з мінливим світом (зовнішнім і внутрішнім), де людина не тільки сприймає зміни як необхідність, даність, але й є активним творцем цих змін, примножуючи їх [3, с. 118].

На нашу думку, інноваційність як стійка властивість – це здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, сенсів, технологій тощо); це здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом в умовах швидкоплинних змін.

Перспективним напрямком дослідження інноваційності є вивчення індивідуальних відмінностей, опис варіацій цієї властивості, в тому числі у педагогів. Так, О. М. Ігнатюк пропонує розглядати інтуїтивно емоційних, репродуктивно пошукових, креативно творчих педагогів-інноваторів як різновиди інноваційної особистості педагогічних працівників [2, с.232]. У нашому дослідженні ми поставили за мету виокремити типи інноваційності та вивчити особливості їх прояву у педагогів-тренерів. В основі реалізованого диференціально-психологічного підходу розуміння типу як диспозиції ознак інноваційності, домінування одного чи кількох її компонентів.

Відповідно до поставленої мети проведено емпіричне дослідження. У якості діагностичного інструменту використано методика «Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності» (О. В. Кузнєцова) [4]. Методика дозволяє виявляти якісні компоненти (когнітивний, емоційний, дієвий) та низку формально-динамічних показників інноваційності: потреба у пошуку нового; сила, інтенсивність зусиль із оновлення середовища (внутрішнього чи зовнішнього), широта, різноманіття інноваційних інтенцій; легкість залучення у контакт з новизною; стійкість, поза ситуативність інноваційних інтенцій. В дослідженні прийняли участь 47 педагогів-тренерів, які здійснювали

підготовку вчителів до роботи в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа».

На основі отриманих емпіричних даних нами виокремлено чотири групи осіб, які розрізняються за типом інноваційності: 1) група з домінуванням когнітивного компоненту (КІ+), 2) група з домінуванням емоційного компоненту (ЕІ+), 3) група з домінуванням дієвого компоненту (ДІ+), 4) група з яскравим проявом всіх компонентів інноваційності (Ін+). Вивчення співвідношення формально-динамічних показників в цих групах дозволило описати профілі інноваційності педагогів-тренерів.

Педагоги-тренери з когнітивним типом інноваційності (з переважанням когнітивної оцінки її конструктивності) відрізняються домінуванням потреби у пошуку нового, стійкої затребуваності нової інформації, відчуттям необхідності пошуку нових ідей та змістів; стремлінням до виявлення нового контенту; відчувають внутрішнє спонукання до постійного пошуку раніше невідомих, революційних рішень та ідей, винаходів; демонструють тяжіння до відходу від звичної обстановки, одноманітності, застарілості. Разом з тим ці прояви не підкріплені з боку інших формально-динамічних характеристик інноваційності.

Особи з емоційним типом інноваційності (домінує позитивне ставлення до новачій, довіра до нововведень, прийняття новизни, відкритість до змін, їх оптимістична оцінка, стійкої підйом під впливом нововведень, зацікавленість, насачага, небайдужість до нових ідей) схильні до епізодичності у вияві інноваційної активності, її залежності від конкретних умов, оточення, ситуації; демонструють значні перепади, коливання у часі в прояві інноваційних інтенцій, імпульсів до оновлення від періодів залученості до періодів відсторонення.

Педагоги-тренери з дієвим типом інноваційності (схильні до конструктивних дій з опанування нововведення та його поширення, спрямовані на дієве втілення змін) демонструють легкість залучення у контакт з новизною, готовність до швидкого відходу від відомих способів діяльності, звичних речей; відкритість до нового досвіду, налаштованість на осучаснення, легке прийняття оновлених речей та негайне їх використання. Втім ці особливості не поєднані з іншими формально-динамічними проявами інноваційності.

Контрастну групу складають педагоги-тренери з яскравим вираженням всіх компонентів інноваційності. В цій групі можна спостерігати яскравий вияв всіх формально-динамічних показників інноваційності, що вказує на схильність таких педагогів до участі в різноманітних формах новаторської діяльності; налаштованість на впровадження розробок у багатьох сферах; сприйнятливність до широкого спектру аспектів середовища, де потенційно уможливлено оновлення (впровадження нововведень) та готовність проявляти інноваційну активність в багаточисленних напрямках; значний діапазон інтересів у сфері інновацій, готовність до зміни звичок, швидкого відходу від відомих способів діяльності; наявність поза ситуативної інноваційної активності; готовність до пошуку та впровадження нововведень протягом тривалих періодів життя, поза зв'язку з конкретними людьми чи обставинами. Їм властивий високий рівень енергійності у процесі інноваційних перетворень; висока інноваційна активність, задіяність у пошуку нових ідей, інтенсивність участі у впровадженні

нововведень; готовність концентрувати та вкладати багато ресурсів (емоційних, інтелектуальних, фізичних) заради оновлення простору життєдіяльності, поширення інновацій; відчувають збудження та натхнення у новаторській діяльності.

Отримані профілі підкреслюють той факт, що тільки за умов розвитку когнітивних, емоційних та дієвих аспектів інноваційність розгортається повно та широко, маючи характер яскраво вираженої риси. Отже, розглядаючи інноваційність у якості предиктору ставлення особистості до нововведень, здатності їх ініціювати, опанувати та поширювати доцільно розглядати тип цієї властивості та враховувати збалансованість її компонентів.

В цілому, встановлення індивідуальних відмінностей в інноваційності, їх опис та створення певної моделі особистісного становлення педагога-тренера дозволяє підійти з науково обґрунтованих позицій до відбору фахівців, здатних ефективно реалізувати освітній процес підвищення кваліфікації сучасного вчителя; до психолого-педагогічного супроводу їх діяльності; прогнозування її результатів та, опосередковано, моделювання подальшого процесу впровадження реформи.

#### **Список використаних джерел**

1. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології»/ Ю. О. Власенко. – Одеса, 2003. – 19 с.
2. Ігнатюк О. М. Фахова інноваційна культура педагогічних працівників: психологічні механізми // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип.7. – С. 229-239.
3. Ключко В. Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – №325. – С.146-151.
4. Кузнецова О. В. Результаты разработки методики диагностики динамичных та якісних параметрів інноваційності / О.В. Кузнецова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія Психологічні науки. – 2017. – № 2 (18). – С.118-124.
5. Пахно И. В. Инновационный потенциал личности как междисциплинарная категория / И. В. Пахно // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2013. – № 4.

**Мітельман І. М.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

#### **СИТУАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МЕТОДИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ**

Комплексне наукове, науково-методичне та науково-практичне опрацювання питань генезису задачного матеріалу та розширення математичної компетентності вчителів у контексті науково-методичного супроводу поглибленого вивчення математики й підготовки обдарованих учнів до

математичних змагань є невід'ємною складовою теми науково-дослідної роботи кафедри методики викладання і змісту освіти Одеської академії неперервної освіти «Розвиток професійної компетентності вчителів природничо-математичних дисциплін та інформатики».

Професійна компетентність учителя математики розглядається як **сформована** інтегрована система професійних, методичних знань і умінь, загальної культури та значущих для вчителя особистісних якостей, що проявляються та реалізуються в **його педагогічній діяльності** [5]. Утім, сформованість цієї системи може розглядатись нами лише в контексті *гнучкості* та *динамічності, відкритості* для подальшого неперервного професійного зростання в умовах системи підвищення кваліфікації вчителів. Н. О. Смагулова та інші дослідники вказують на те, що поняття «професійна компетентність учителя математики» включає в себе поняття фахової компетентності, у площині якої О. І. Матяш виділяє [3; 4], зокрема, серед *базових* компетентностей *математичну, педагогічну, методичну* (на наш погляд, варто говорити переважно про **загальнометодичну базову компетентність**), а серед *спеціалізованих* предметно-методичних компетентностей учителів математики – **методичну компетентність у навчанні учнів алгебри та початків аналізу, методичну компетентність у навчанні учнів геометрії, методичну компетентність у підготовці учнів до математичних олімпіад** тощо. Зважимо на те, що розмежування між такими компетентностями може бути лише умовним.

Науково-методичне забезпечення профільного та поглибленого вивчення математики й підготовки обдарованих учнів до математичних змагань призводить до вивчення **посидання у взаємодії** базової математичної компетентності з названими вище спеціалізованими предметно-методичними компетентностями як **актуальної педагогічної проблеми**.

Звернемо увагу на наявність ґрунтовних досліджень щодо формування методичних компетентностей у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики, досліджень структури методичних компетентностей вчителя математики. Питання структури та розвитку *прототипів* методичних компетентностей студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів доречно розглядається в контексті **очікуваних результатів** щодо **потенційної** теоретичної та практичної готовності й здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі з формування математичної компетентності учнів, проведення продуктивних занять за різними навчальними комплектами [2; 3; 4; 8]. Натомість, звернемо увагу, вивчення методичних компетентностей працюючого вчителя математики традиційно схиляється до усебічного аналізу змісту самого поняття, більш статичної описової фіксації **набутих результатів** оволодіння системою методичних знань, умінь і навичок, технологій їх утілення в реальній професійній методичній діяльності (дидактико-методичних компетенцій [8] як відображення стійкої системи зовнішніх умов [9]), систематизації реалій педагогічного процесу. В основі розрізнення дослідження, формування й розвитку методичних компетентностей майбутнього вчителя та працюючого вчителя математики (О. І. Матяш, С. О. Скворцова, С. О. Панова, І. А. Шевченко та ін.) має лежати

максимальне врахування особистісно-професійних параметрів (мотиваційний та ціннісно-орієнтаційний статус, актуалізований педагогічний досвід і педагогічна техніка, взаємодія з широким колом учасників навчального-виховного процесу, управлінськими й методичними структурами різних рівнів тощо).

Сьогодні докорінно змінює процес **неперервного навчання** (у різних освітніх форм-факторах) вчителів, і сучасний вчитель математики сам стає постійним *об'єктом* навчального процесу. Отже, зближення, модернізація і трансформація існуючих теоретичних та науково-практичних підходів до формування й розвитку методичних компетентностей майбутніх вчителів та вчителів математики різної кваліфікації, працюючих з учнями з різними освітніми потребами й можливостями (слід урахувувати виклики реформування системи освіти, запровадження нових освітніх стандартів, перехід до профільної старшої школи, необхідність розширення привабливої для дітей мережі поглибленого та профільного вивчення математики в закладах загальної середньої освіти), на платформі закладів післядипломної (неперервної) педагогічної освіти ми розглядаємо як значущу **наукову проблему**, яка досліджується колективом кафедри.

Науково-дослідний та практичний виміри цієї проблематики можуть, з нашої точки зору, у першу чергу спиратись на адаптацію в описаних вище умовах висновків та ідей робіт [1; 3; 4; 9; 10] щодо аналізу структури методичних компетентностей учителів, майбутніх учителів на різних етапах професійної підготовки, післядипломної освіти, безпосередньої педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти. У компетентісно-методичному контексті роботи з математично обдарованими учнями та підготовки учнів до математичних олімпіад, турнірів і конкурсів трансформація і генезис задачного матеріалу, який опрацьовується з вчителями на курсах підвищення кваліфікації, послідовно розглядаються з точки зору формування продуктивних згорнутих дидактичних структур з урахуванням важливих для утворення згорнутих асоціацій ознак *згучкості, різнорівневої диференціації, алгоритмічності та структурної впізнаваності* [6; 7].

Механізм реалізації такого зближення підходів утруднено низкою протиріч, серед яких відмітимо внутрішні протиріччя, які несе суб'єктно-об'єктний статус учителів, що проходять підвищення кваліфікації. Навіть з урахуванням домінування сучасної «суб'єктно-суб'єктної» парадигми, у рамках якої вибудовується педагогічна взаємодія, ситуацію можна охарактеризувати наступним чином. Студенти педагогічних спеціальностей як об'єкти формування методичних компетентностей мають переважно *умовний (зінотетичний)* суб'єктний статус (на рівні первинних уявлень про сутність майбутньої професійної діяльності, самоідентифікації як майбутнього педагога-предметника, визначення власної освітньої траєкторії в навчальному процесі закладу вищої освіти для оволодіння основними компонентами широкого спектру продуктивних компетентностей, шляхів саморозвитку й подолання формального засвоєння наукових знань та ін.). Утім, учителі (особливо – із значним стажем роботи, високими категоріями та педагогічними званнями) – як об'єкти розвитку методичних компетентностей – досить міцно утвердились у

власному реальному суб'єктному статусі визначальної фахово оснащеної дійової особи навчального процесу в ланці «вчитель-учень». Будь-які інверсійні зсуви акцентів потребують спеціальних комплексних педагогічних технологій з боку викладачів та методистів закладів післядипломної педагогічної освіти. Освітні установи такого типу, як правило, мають унікальний ресурс об'єднання досвіду висококваліфікованих викладачів і методистів, можливість створювати продуктивне професійно-методичне *критичне* середовище, яке для вчителя, що перебуває на навчанні, виходить далеко за звичні межі його навчального закладу (локального методичного об'єднання), технології науково-методичного супроводу інноваційної діяльності.

Н. О. Тарасенкова та І. А. Акуленко виділяють та докладно аналізують [1; 8] чотири групи методичних компетентностей учителя математики загальноосвітньої та профільної школи, на яких, вважаємо, доцільно вибудовувати – з обов'язковим урахуванням відповідних особливостей – усі етапи та формати неперервної освіти вчителя математики (включаючи навчання у педагогічному закладі вищої освіти, організацію методичної, інноваційної та експериментально-дослідної роботи в закладах загальної середньої освіти, підвищення кваліфікації). Для кожної групи методичних компетентностей (за класифікацією Н. О. Тарасенкової та І. А. Акуленко) описуються гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний, професійно-особистісний компоненти, причому кожен з них має специфікаційну ієрархію рівнів сформованості [8]. Для вчителя-практика в умовах інституціональних та інших форм підвищення кваліфікації ці рівні мають обов'язково проявлятися, зокрема, за ступенями домінуючих пізнавальних мотивів та професійних і особистісних модальностей (зауважимо, у нашій ситуації модальна опція «Я – учитель-професіонал» фактично вважається встановленою за «умовчанням»). Усі виділені О. І. Матяш компетентності методичного спектра мають розгортатися за чотирма класифікаційними групами Н. О. Тарасенкової та І. А. Акуленко після чого утворюються ще і гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний, професійно-особистісний «шари», що дає нам тривимірний масив, в якому кожен з «шарів» розділяється ще й на рівні сформованості.

Наші дослідження та науково-практичні напрацювання, у тому числі й спрямовані на подолання описаних раніше протиріч, беззаперечно закріплюють у практиці проведення підвищення кваліфікації вчителів усебічне і постійне використання та/або застосування динамічних збалансованих синергетичних механізмів на основі ефекту емерджентності (на відміну від більш традиційних для навчання майбутніх вчителів [8] механізмів динамічних переходів на кшталт «навчальна діяльність → квазіпрофесійна діяльність → навчально-професійна діяльність → професійна діяльність»). Таке тлумачення докорінно змінює значущість та функції кейс-методу (форми ситуаційного навчання), позбавляючи його рис проміжної організаційної форми в трактовці роботи [9].

Реформування освітнього середовища в Україні передбачає оновлення методичного базису роботи з обдарованими учнями, які беруть участь в математичних олімпіадах, проходять навчання в класах з поглибленим і профільним вивченням математики тощо (тобто в умовах підвищеної соціально

заданої норми математичної освіти – компетенції), що потребує особливих підходів до предметних математичних та методичних компетентностей учителів.

Ми здійснюємо таку наукову, педагогічну, методичну та практичну діяльність під час реалізації освітньої програми «Теоретико-методичне забезпечення роботи з математично обдарованими учнями», інших освітніх програм підвищення кваліфікації (на рівні міні-модулів) та авторського циклу науково-методичних семінарів-тренінгів «Предметно-методичний супровід учнівських олімпіад з математики: розв'язування та оцінювання олімпіадних задач». Принципово важливою є присутність на таких заходах як учителів, що працюють у класах з профільним (поглибленим) вивченням математики, так і вчителів, які викладають на рівні стандарту – незалежно від наявності досвіду гурткової, факультативної роботи з математики (ці вчителі також мають бути методично оснащені для роботи із здібними учнями). Це дає можливість проектувати органічне поєднання застосування кейс-методу з фокус-груповим дослідженням: як правило, пропонується ці дві категорії вчителів математики і взяти за основу комплектування фокус-груп, у кожній з яких – власний сукупний професійний досвід, активована модальність «Я – учитель-професіонал», позитивна мотивація та ін. Тоді ми дамо **означення** цієї версії кейс-методу як фокус-групової роботи вчителів-практиків (за допомогою наданих викладачем-модератором теоретичних, науково-методичних, практичних матеріалів) щодо пошуку, локалізації, усвідомлення та чіткого формулювання методичної проблеми (зауважимо, що такі проблеми можуть бути різного рівня значущості та узагальненості, але вони мають бути привабливими з математичної точки зору та «несподіваними» і для досить досвідчених вчителів), визначення шляхів вивчення її структури, розв'язання цієї проблеми, створення методичних рекомендацій. Усе це важливо поєднувати з елементами педагогічного дискурсу як основи професійного спілкування під час інтелектуальної взаємодії суб'єктів одного й того ж самого рівня (статусу), котрі ставлять за спільну мету створення корисного інтелектуального продукту в результаті *обміну* інформацією (тобто інформація не надходить напрямлено від викладача та/або від одного чи декількох учасників), досвідом, їх творчої трансформації, інтерпретації, об'єктивізації.

На одному з таких семінарів, присвяченому розв'язуванню олімпіадних геометричних задач аналітичними методами та практиці оцінювання розв'язань, каркас структури кейса був створений на основі наступної **задачі 1** в якості вихідної *навчально-методичної ситуації* та *напрямної моделі-носія* [6; 7], запропонованої керівником семінару для спільної роботи обох фокус-груп. Керівник як модератор забезпечує в процесі роботи рівноправність рольових функцій фокус-груп, роз'яснюючи важливість місії кожної з них. При цьому блоки (етап створення навчально-методичної ситуації, підготовчо-коригуючий етап, теоретичний етап, практичний етап, контрольний етап та етап рефлексії) в структурі кейса можуть бути розшаровані і не мати закріпленого розташування. **Задача 1.** Прямокутник  $ABCD$  і квадрат  $AB_1C_1D_1$  мають спільний кут  $A$ , прямих  $BD$  і  $CC_1$  є паралельними. Нехай  $P$  – точка перетину прямих  $AC$  і  $B_1C_1$ , а  $Q$  – точка перетину прямих  $AC$  і  $CD$ . Доведіть, що пряма  $PQ$  паралельна до прямої  $B_1D_1$ .

Керівник семінару розбирає (з науково-методичним аналізом) *синтетичне* розв'язання цієї задачі, після чого фокус-групі **A** (до якої увійшли, у першу чергу, вчителі спеціалізованих класів) пропонується розв'язати цю задачу *векторним* методом, фокус-групі **B** решти вчителів – *координатним* методом. На підготовчо-коригуючій частині група **A** і **B** актуалізують (у межах визначених для реалізації методів розв'язування) програмові базові поняття й факти, аналізують подання матеріалу в підручниках, визначають, яких теоретичних відомостей та/або практичних навичок може не вистачити учням відповідних категорій (наприклад, знаходження кутового коефіцієнта прямої, що проходить через дві задані точки, критерій паралельності прямих у термінах кутових коефіцієнтів). Відбувається обмін інформацією, шляхи зближення та вирівнювання (зокрема, засобами факультативних, гурткових, індивідуальних занять) потрібних математичних компетентностей певних учнів, що вивчають математику на рівні стандарту, до рівня учнів математичних класів). Результати підготовчо-коригуючої діяльності та логіко-математичного й семіотичного аналізу варто оформити у вигляді таблиць, блоків, опорних сигнальних та структурно-логічних схем.

Переходимо тепер у нашому кейсі до **задачі 2**, яка пропонувався на IV етапі Всеукраїнської учнівської олімпіади з математики (10 клас, 2000 рік).

**Задача 2.** Паралелограм  $ABCD$  і ромб  $AB_1C_1D_1$  мають спільний кут  $A$ , прями  $BD$  і  $CC_1$  є паралельними. Нехай  $P$  – точка перетину прямих  $AC$  і  $B_1C_1$ , а  $Q$  – точка перетину прямих  $AC_1$  і  $CD$ . Доведіть, що  $\angle PQA = 90^\circ$ .

Група **A** працює над синтетичним доведенням, група **B** (звертаємо увагу!) – над векторним. Група **B** також оцінює можливість прямого застосування координатного методу. Далі, аналогічно до задачі 1, для задачі 2 також проводиться підготовчо-коригуюча діяльність та логіко-математичний і семіотичний аналіз.

- Керівник семінару (викладач) висвітлює *афінний* характер задачі 2, звернувши увагу на те, що перпендикулярність прямих  $AQ$  і  $QP$  замінюється рівносильним (для даної задачної ситуації) фактом паралельності прямих  $PQ$  і  $B_1D_1$ .

- Група **A** готує стислий огляд теоретичного, методичного та практичного аспектів вивчення властивостей паралельного проєктування в математичних класах, група **B** – в класах, що працюють за рівнем стандарту. Відбувається порівняльне обговорення на основі професійного досвіду учасників семінару. Звертається увага (за активної участі керівника семінару) на виділення тих теоретичних фактів, яких слід додати до розгляду на уроках, заняттях гуртків і факультативів, для самостійного опрацювання обдарованими учнями, що беруть участь в олімпіадах, турнірах і конкурсах.

- Учасники роблять висновок, що завдяки афінному характеру задача 2 трансформується в раніше розв'язану задачу 1 (наголошуємо, що наявність координатного розв'язання задачі 1 робить задачу 2 нескладною технічною та алгоритмічною вправою *не олімпіадного* характеру, що дає додаткову мотивацію вивчення проблеми та значно підвищує пізнавальну зацікавленість слухачів).

Після реалізації цієї частини сценарію кейса (пошуку, локалізації та усвідомлення) можна розпізнати та сформулювати таку **методичну проблему**: *навчання прийомам ідентифікації афінного характеру нестандартних (олімпіадних та ін.) геометричних задач та застосування потрібного паралельного проектування з подальшим розв'язуванням трансформованої (значно спрощеної) задачі одним з відомих методів.*

Визначивши методичну проблему, варто виконати критичний *зворотний аналіз* виконаної до цього моменту роботи з необхідною структуризацією напрацьованого матеріалу кейса.

У межах пошуку шляхів вирішення проблеми та розробки методичних рекомендацій (наповнення кейса в допоміжному його розумінні як «папки» з теоретичними, інформаційними, дидактичними та іншими матеріалами, потрібними для практичної роботи з основною проблемою):

а) визначається обсяг теоретичного матеріалу, який має бути розібраний з учнями (співставляючи це з контентом чинних підручників);

б) розбираються модельні стандартні приклади (теорема *процентроїд трикутника*, лема *про трапецію* та ін.);

в) складаються дидактичні матеріали у вигляді формувальної системи різнорівневих вправ, якими доповнюється поданий у підручниках матеріал;

г) визначаються додаткові джерела інформації (підручники, посібники, науково-популярна та методична література, періодичні видання, інтернет-ресурси тощо).

У результаті вчителі, опанувавши нові методичні прийоми навчання розв'язування таких нестандартних геометричних задач методом паралельного проектування, розширюють власні фахові компетентності.

Для контрольного етапу фокус-групам можна запропонувати:

а) добірку задач, серед яких учасники семінару з обґрунтуванням обирають такі, що можуть бути розв'язані методом паралельного проектування;

б) створення критеріїв оцінювання розв'язань та/або окремих «просувань» для розібраного класу олімпіадних задач за стандартною 7-бальною шкалою з урахуванням набутих на семінарі, практичному занятті на курсах підвищення кваліфікації математичних і методичних компетентностей (це – важлива складова спеціалізованої методичної компетентності працюючого вчителя щодо підготовки учнів до математичних олімпіад, оскільки вчителі часто запрошуються для роботи у складі журі математичних змагань школярів).

Елементи рефлексії (фази усвідомлення, розуміння, критичного переосмислення) слід включати в усі стадії реалізації кейс-методу. Для завершальної частини етапу рефлексії кейс-проекту в пригоді стане *кластерний підхід*, під яким ми будемо розуміти такий спосіб графічного відображення організації (послідовність, взаємозв'язки) розглянутого матеріалу, який сприяє візуалізації математичних і методичних процесів, що відбувались під час розв'язання поставленої проблеми, і який має активно використовуватись учасниками семінарів для «горизонтальних потоків» розповсюдження набутого методичного досвіду.

Застосування різних аспектів *ситуаційної педагогічної техніки* під час сучасного інституціонального підвищення кваліфікації вчителів має суттєві

якісні відмінності від використання близьких за змістом навчальних прийомів роботи зі студентами педагогічних спеціальностей.

#### **Список використаних джерел**

1. Акуленко І. А. Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект). – Черкаси: видавець Ю. Чабаненко, 2013. – 460 с.
2. Воевода А.Л. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей у процесі фахової підготовки // Фізико-математична освіта. – 2017. – №1. – С. 133-137.
3. Матяш О.І. Теоретичні та методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. – 450 с.
4. Матяш О.І. Удосконалення професійної підготовки вчителя математики в умовах компетентісного підходу // Международный научный журнал «Acta Universitatis Pontica Euxinus». Специальный выпуск. – Варна, 2015. С. 241-246.
5. Михайленко Л.Ф., Воевода А.Л. Методична компетентність вчителя математики як педагогічна проблема // Фізико-математична освіта. – 2019. – №1. – С. 135-141.
6. Мітельман І.М. Розвиток предметно-галузевих компетентностей учителів математики в контексті формування згорнутих дидактичних структур // Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика: моногр./ Задорожна Л.К., Ягоднікова В.В., Сагач Г.М. та ін., за заг. ред. Ягоднікової В.В. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. – С. 241-257.
7. Мітельман І. М. Проблеми формування продуктивних згорнутих дидактичних структур та розв'язування олімпіадних задач про покриття клітчастих областей конгруентними поліміно // Наша школа. – 2012. – № 6. – С. 61-72.
8. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики // Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – № 4. Режим доступу: <https://skvor.info/publications/articles/print.html?id=120> (дата звернення 30.03.2020).
9. Тарасенкова Н. О., Акуленко І.А. Методичні компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики // Вища освіта України. – 2011. – №3. – С. 53-66.
10. Шевченко І.А. Розвиток фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2018. – 260 с.

Озерова Л. А.

Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

Панкратенкова Д. О.

Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ**

Сучасний етап розвитку повної загальної середньої освіти в Україні виділяється особливою інтенсивністю та масштабами перетворень, зумовлених не лише актуальними завданнями формування молоді особистості, але й залученістю системи освіти до перебігу світових інтеграційних процесів, що відбуваються в умовах інформатизації та глобалізації.

Цілеспрямоване набуття майбутніми вчителями знань, умінь та навичок, орієнтація на розвиток професійних компетентностей, розроблення й реалізація ефективних механізмів їх формування є важливою складовою освітньої політики нашої держави [5].

Однією з компетентностей, яку необхідно сформувати у вчителя нового покоління, є «цифрова компетентність». Заклади вищої освіти мають готувати випускників до умов сьогодення – випускників з новими компетентностями, у тому числі з «цифровою», яка вкрай необхідна на будь-якому сучасному робочому місці. Визначено, що «цифрова компетентність», як складова професійної компетентності формується протягом усього життя людини на всіх щаблях освіти.

Тлумачення поняття «цифрова компетентність» у різних літературних джерелах є дуже різноманітним, що викликано постійним і досить швидким розвитком інноваційних технологій, які дозволяють встановлювати нові цілі та розробляти раціональні шляхи їх досягнення.

На думку П. В. Беспалова «цифрова компетентність» являє собою «інтегральну характеристику особи, що припускає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здібність до вирішення задач у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомми комп'ютерного мислення» [1]. Формується вона як на етапі вивчення комп'ютера, так і на етапі його застосування у якості засобу подальшого навчання та професійної діяльності та розглядається як одна з граней особової зрілості.

А. А. Слізаров під «цифровою компетентністю» розуміє «сукупність знань, умінь та досвіду діяльності» [4], причому саме наявність такого досвіду, є визначальною по відношенню до виконання професійних функцій.

Цифрова компетентність складається з таких компонентів: ціннісний, комунікативний і технологічний.

Завдання закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх вчителів – забезпечити наступність її розвитку: вивчення стану компетентності в абітурієнта; корекція та розвиток компетентності у студента; стимулювання та орієнтація випускника на її вдосконалення.

Формування та розвиток цього виду компетентності співвідноситься з завданнями кожної дисципліни, що вивчається в рамках освіти ЗВО. Таким чином, узагальнено, що інформаційно-освітнє середовище педагогічного закладу вищої освіти «працює» на розвиток у майбутнього вчителя готовності використовувати цифрові технології у професійній діяльності та у повсякденному житті.

Саме вчителі несуть відповідальність за створення умов та можливостей для глибокого навчання, які можуть розкрити і підвищити потенціал учнів. Вчителі покликані бути ініціаторами змістовного навчання, творчо підходити до вибору широкої палітри стратегій, які повинні бути змішані та адаптовані до контексту й учня.

Нині викладачеві необхідно планувати, організовувати та спрямовувати процес навчання відповідно до тих змін уявленнями про готовність студента до виконання професійних функцій і соціальних ролей, забезпечувати умови для підготовки до життя в умовах, що змінюються соціально-економічних умовах, демонструючи різноманітність застосування інформаційних середовищ і базових знань. Заклади вищої освіти мають оптимізувати освітній процес з метою підвищення цифрової компетентності майбутніх вчителів [5].

Вивчення нових інформаційних середовищ дає можливість виявити майбутньому фахівцю переваги та недоліки цих програм і тим самим визначити ступінь їх ефективного використання в практичній діяльності. «Цифрова компетентність» передбачає досить високий рівень володіння інформаційно-комунікаційними засобами (вміти вибудовувати професійні контакти в інтернет-просторі, здійснювати інформаційний пошук, відбирати і критично оцінювати професійно важливу інформацію). Це висуває серйозні вимоги до рівня підготовки майбутнього вчителя.

Завдання підготовки у рамках педагогічної освіти в ЗВО – наскрізне формування «цифрової компетентності» протягом усього процесу навчання через вивчення як спеціальних інформаційно-цифрових дисциплін, так і дисциплін професійної підготовки, а також в процесі проходження педагогічної практики в школі.

Для успішного життя, навчання та роботи в інформаційному суспільстві викладачі та студенти повинні використовувати «цифрову компетентність»:

- здійснювати пошук даних, їх аналіз, проводити певні операції з ними;
- вирішувати професійні завдання та приймати рішення;
- креативно та ефективно використовувати всі можливі засоби для підвищення продуктивності навчання та фахової роботи;
- стати повноцінними громадянами інформаційного суспільства [3].

Саме тому крім базових «цифрових компетентностей» (підготовка текстових документів, порівняльних таблиць, презентацій, тестів і т.ін.) сучасний вчитель повинен володіти інноваційними практиками для впровадження таких моделей навчання, як: адаптивне навчання, синхронне та асинхронне навчання, змішане та самостійно направлене навчання, дистанційне навчання, хмарне та мобільне навчання, віртуальний клас, перевернутий клас, система управління е-

learning, система управління навчальним процесом, курсом (CMS), гейміфікація, персоналізація, цифровий сторптіелінг тощо.

Найкраще ці навички можуть засвоїти майбутні педагоги – випускники педагогічних ЗВО, тому «цифровій підготовці» таких фахівців необхідно приділити особливу увагу.

Таким чином, застосування «цифрових» технологій в освітньому процесі – наразі одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку глобального освітнього процесу. Вони дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість та якість сприйняття будь-якої інформації, розуміння та засвоєння знань.

#### **Список використаних джерел**

1. Бортвик А. Цифровая грамотность в педагогическом образовании: компетентны ли учителя?//А. Бортвик, Р. Хансен// Журнал цифрового обучения в педагогическом образовании. –2017. –№ 33 (2). – С. 46-48.
2. Гуцу С. Ф. Правові основи інформаційної діяльності: навчальний посібник / С. Ф. Гуцу. – Харків: Національний Аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут», 2009. – 48 с.
3. Європейська система ключових компетентностей для навчання впродовж життя. – Режим доступу: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>
4. Петухова Л. Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема / Л. Є. Петухова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – С. 41-45.
5. Цифровий порядок денний України 2020. – Режим доступу: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>

**Онищук С. О.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

#### **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Фізична культура і спорт – сфера життєдіяльності людини, яка пов'язана з розвитком фізичної досконалості особистості, є важливим чинником підтримки й укріплення здоров'я людини, удосконалення її культури, способом спілкування, активного дозвілля, альтернативного шкідливим звичкам і пристрастям. Фізична культура і спорт інтенсивно впливають на всі сфери суспільного буття та сприяють мінімізації економічних витрат, є чинниками збільшення працездатного віку людини.

Актуальність спеціальності «Фізична культура і спорт» та потреба в таких кадрах зумовлена незадовільним станом рівня здоров'я населення України, а також недостатньою фізкультурно-оздоровчою, спортивно-масовою, реабілітаційною роботою в усіх ланках виробничо-соціальної сфери, недостатньою пропагандою фізкультурно-оздоровчої роботи серед населення, нерациональним використанням оздоровчих можливостей навколишнього середовища.

Проаналізуємо наукові позиції вчених, які досліджували своєрідність підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в Україні.

Нерозривним є зв'язок між поняттями «культура» та «фізична культура». На думку Г. Матукової, поняття «культура» людини можна тлумачити як певний рівень її освіченості, тому не викликає сумніву, що провідну роль у її формуванні відіграє освіта. Культура людини пов'язується з її певною організацією життя, а в більш вузькому значенні культуру вважають як притаманність людині необхідних знань, умінь, навичок, рівня інтелекту, засобів спілкування тощо. Водночас, поняття «*фізична культура*» дослідниками визначається як особистісна духовна цінність людини і суспільства, що пов'язана рівнем інтелектуального мислення, активним фізичним станом людини, усвідомленням цінності здорового способу життя та стійкою потребою у зміцненні здоров'я [2, с. 9].

Науковцями (О. Котовою [1, с. 12], Л. Никіфоровою [3, с. 7] та ін.) доведено, що фізична культура, як якість особистості, в сучасних умовах розвитку суспільства має особливо велике значення для підготовки молоді до успішної професійної діяльності, а також є надійним засобом зміцнення здоров'я.

Нам імпонує думка Г. Матукової про те, що поняття «фізична культура» багатомірне і відображає прогресивну та активну сферу людського буття, сприяє розкриттю потенційних можливостей майбутнього спеціаліста, сприяє формуванню його морально-вольових якостей і готовності до спортивно-оздоровчої діяльності. Фізична культура студентів, продовжує авторка, виступає комплексною характеристикою їх професіоналізму і забезпечує їх свідоме ставлення до здорового способу життя. Разом із цим, фізична культура трактується Г. Матуковою як якість особистості та науково-педагогічне поняття [2, с. 9].

Узагальнюючи розглянуті підходи Г. Матуковою, авторкою уточнено поняття «фізична культура особистості» таким чином: це складова загальної культури людини, особистісна духовна цінність людини і суспільства, яка визначається рівнем інтелектуального мислення стосовно здорового способу життя, активним фізичним станом та стійкою потребою до зміцнення свого здоров'я. Визнано, що організація дозвілля молоді є актуальним питанням у всьому світі, бо дозвілля на некваліфікованому рівні призводить до деградації особистості, її морального і фізичного стану. Авторкою розроблено модель – формування фізичної культури студентів [2, с. 9].

Дотримуватимемось у дослідженні саме такої позиції.

Розглянемо зміст поняття «*професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури*» авторкою Л. Сущенко.

На думку Л. Сущенко, в педагогічній науці й практиці *професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту* розглядається як така, що спрямована на підготовку студентів вищих навчальних закладів до виконання конкретних видів професійної діяльності в галузі «Фізична культура та спорт», оволодіння ними сукупністю знань про людину і фізичну культуру, розвиток емоційно-ціннісних відношень, моральних норм, умінь передавати цінності фізичної культури. Вчена також зазначає, що проголошення незалежності держави суттєво вплинуло на модернізацію системи фізкультурної

освіти. Водночас, на думку Л. Сущенко, сформована мережа вищих навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку фахівців фізичного виховання та спорту за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста й магістра. Дослідниця Л. Сущенко наголошує на тому, що необхідність ефективного запровадження особистісного підходу, який забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості майбутнього фахівця в її цілісності та гармонійності, що можливе за умов особистісно спрямованої трансформації форм і методів навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах. Ця теза набуває принципового значення в контексті підготовки майбутніх учителів фізичної культури, адже вченою зазначається, що покладання принципу особистісного підходу в основу побудови особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту піднімає останню на більш високий якісний рівень. Разом з тим, особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту недостатньо теоретично обґрунтована, підсумовує дослідниця [4, с. 13].

Як бачимо, авторка акцентує на необхідності увиразнення саме особистісно-зорієнтованої парадигми у підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Підготовка вчителів фізичної культури як психолого-педагогічна проблема нами буде розкриватися саме через спортивно-масову роботу в закладах загальної середньої освіти, що сьогодні є невід'ємною частиною вчителів.

Розглядаючи підготовку учителів фізичної культури до спортивно-масової – роботи робимо висновок, що підготовка учителів фізичної культури до спортивно-масової роботи – це процес що забезпечує набуття студентами фундаментальних знань, професійно спрямованих умінь щодо видів, форм, спортивна-робота здійснюється в освітньому процесі ЗВО з урахуванням принципів гуманізації, диференціації змісту фізичного виховання, масовості, іманентності, гармонійності здорового способу життя для забезпечення тривалості людства.

Спортивно-масова робота – це алгоритм організації вчителем спеціальної діяльності учнів з використанням потенціалу: спортивних заходів, тренувальних заходів, спортивних ігор, позааудиторних заходів, оздоровчих вправ, дозвілево-ігрових заходів, застосування нових видів спорту, проведення інноваційних заходів тощо.

### **Список використаних джерел**

1. Котова О. В. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до профільного навчання у старшій школі: автореферат дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед наук. / О. В. Котова. – Л.: 2011 – 12 с.
2. Матукова Г. І. Формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у позааудиторний час: автореферат дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед наук. / Г. І. Матукова. – К.: 2005 – 9 с.
3. Никифорова Л. А. Формування професійної культури майбутніх учителів фізичного виховання в процесі фахової підготовки: автореферат дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед наук. / Л. А. Никифорова. – О.: 2017 – 7 с.

4. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореферат дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. / Л. П. Сущенко. – К.: 2003 – 13 с.

**Плахотнік О.В.**

Київський національний університет  
імені Т. Шевченка

### **ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДЛЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі і новими ідеями, що пов'язані із входженням України до європейського та світового освітнього простору.

Питання професійного розвитку педагога у неперервній освіті в нормоване у Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), «Положенні про атестацію педагогічних працівників» (2013), Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018) та ін.

Для забезпечення високої якості підготовки майбутніх фахівців вищої школи доцільно використовувати методи моделювання, оскільки пряме експериментування небезпечно для майбуття випускника. Моделі є ключовим засобом отримання інформації про професійну готовність фахівця внаслідок впливу на нього освітньої системи. Для оптимальної реалізації цих завдань у системі професійної освіти необхідно мати чітку науково-теоретичну основу для розробки моделі майбутніх фахівців вищої школи, виявлення її структурних і функціональних складових.

Аналіз сучасних концепцій свідчить, що в основі обґрунтування такої моделі має бути ідея забезпечення суб'єктності майбутнього фахівця в освітньому процесі. Примат суб'єктності студента оптимально забезпечує особистісно-зорієнтоване навчання, яке визнає за студентом право на самовизначення й самореалізацію у пізнанні через оволодіння способами навчальної діяльності. Ця концепція ґрунтується на дослідженнях К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, Г. Балла, Ю. Давидова, А. Моля, А. Петровського, І. Якиманської.

Система освітнього процесу, яка створює сучасну модель навчання, це – цілісна множина сукупності її основних складових. Адаже у логіці й методології науки модель є аналогом (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної дійсності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення [3].

Ми розглядаємо модель як знакову систему, за допомогою якої можна відтворити освітній процес, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах освіти і навчання. Шляхом моделювання можна відтворити не тільки статичну освітнього процесу, а й його динаміку.

Наявність науково обґрунтованої моделі освітнього процесу дозволяє прогнозувати його розвиток, адже це особливо важливо для обов'язкового передбачення й прогнозування майбутнього позитивного результату, і саме на цій основі вибудувати модель викладача вищої школи.

Професійна освіта, як динамічна система, має своєчасно реагувати на соціальні запити і готувати молодь до оволодіння професійною компетентністю. Всього цього можна досягти завдяки моделюванню як системі дій, які забезпечують адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного перетвореного об'єкта (природного чи соціокультурного) [1]. Об'єктами моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість. Тож варто модель викладача вищої школи розглядати як еталонне уявлення про особистість фахівця, її конструювання в умовах професійної освіти.

А. Петровський [2] підкреслює, що педагогічний і психологічний підходи до формування особистості викладача вищої школи складають нерозривну єдність. І. Зязюн і Г. Сагач зазначають, що сучасна модель викладача має бути об'єктивною (відображати суще); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом): адаптивною (приспосуватись до індивідуальних особливостей людини, передусім до різновидів її досвіду), відкритою (передбачати проєктивно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта). Модель освітнього процесу визначає цілі, основи організації та проведення професійного навчання у різних професійних закладах освіти і може бути структурною, функціональною, факторною, динамічною і соціально-технологічною [1, с. 67]. Ці моделі освітнього процесу мають безпосереднє віддзеркалення при створенні моделі викладача закладу вищої освіти.

Згідно з парадигмою вищої освіти існує об'єктивна потреба в спеціальній підготовці та перепідготовці викладацьких кадрів. Для цього необхідно розробляти методологію, теорію та практику з обов'язковим включенням міждисциплінарних знань в галузі педагогіки, психології та інших сфер. Лише сукупність педагогічних, психологічних, фахових знань, умінь і навичок, безпосередньої практичної діяльності є запорукою професійного зростання та формування педагогічної майстерності викладача.

Зважаючи на теоретичні і практичні узагальнення, зроблені С. Архангельським, С. Батишєвим, Н. Гузій, І. Зязюном, Н. Кузьміною, О. Новиковим С. Сисоевою та ін., можна з впевненістю назвати три основні складові створення моделі викладача вищої школи, які свідчитимуть про позитивні результати: професійна компетентність, професіоналізм і педагогічна майстерність. З огляду на вищезазначене, слід акцентувати увагу на важливості компонентів, які повинні стати основою моделі викладача вищої школи:

- діагностико-корегуючий, що є важливим компонентом професійної культури та передбачає дослідження об'єкта, процесу і результатів власної праці, а також актуальних проблем розвитку і виховання фахівців;
- розвивально-проєктивний, який містить проєктування провідних цілей і програм індивідуального розвитку фахівця, моделювання цілей, засобів

удосконалення власної педагогічної майстерності, проектування перспективного плану вивчення індивідуальних особливостей особистості;

- стимулюючо-спонукальний, що передбачає встановлення педагогічно доцільних відносин зі студентами, створення атмосфери психологічної підтримки, творчого пошуку;
- комунікативно-виховний, що вимагає від кожного викладача знання основ культури спілкування, оволодіння мовленнєвою культурою й уміння реалізувати цю функцію у майбутній професійній діяльності;
- організаторський, що полягає у формуванні у майбутніх фахівців умінь залучати студентів до практичної та науково-дослідницької діяльності;
- контрольно-оцінний включає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів та подальшою їх переоцінкою.

Ефективність реалізації цілей створення моделі викладача сучасної вищої школи знаходиться у прямій залежності від здатності фахівця рефлексувати, зіставляти їх з провідними цілями професійно-педагогічної діяльності та професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти і неперервної освіти в цілому.

#### **Список використаної літератури**

1. Зяюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
2. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
3. Философский энциклопедический словарь / Редкол. С. С. Аверинцев. 2-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1989. С. 374. 815 с.

**Ришак Н. І.**

Одеська СШ №50  
Одеської міської ради

#### **РЕФЛЕКСІЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

Роль рефлексії у розвитку й становленні особистості та соціуму відзначали у своїх дослідженнях філософи та психологи різних часів. У сучасній філософії сутність рефлексії в основному зводиться до трьох процесів (компонентів змісту самої рефлексії): процес звернення назад; процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів, якостей; осмислення індивідом соціальних реалій в процесі соціалізації на основі життєвого досвіду [2, с. 209].

Необхідно зазначити, що В. Метасва доходить висновку, що рефлексивна компетентність є метакомпетентністю, що виступає одним з ключових чинників особистісного і професійного розвитку в різних сферах людської діяльності. Її метакомпетентнісний характер виражається в тому, що рефлексивна компетентність сприяє ефективному розвитку всіх інших видів компетентності, а

тому її розвиток відіграє важливу роль в освітньому процесі будь-якого рівня складності [3, с. 24].

В умовах теперішнього мінливого світу та інноваційних змін в освіті педагогічна рефлексія відіграє важливу роль у професійному розвитку вчителя. Рефлексія власної педагогічної діяльності для вчителя є необхідною умовою вдосконалення професійної майстерності, адже, рефлексія передбачає самоаналіз, самоконтроль, свідомість дій. У процесі рефлексії відбувається аналіз вчителем результативності використання власного досвіду, визначення нових шляхів утілення творчих планів, прогнозування стратегії для покращення діяльності, визнання успіхів й невдач.

Суголосну думку висловлює В. О. Вихрущ «Необхідність рефлексивного ставлення учителя до своєї діяльності визначається тією обставиною, що джерелом його професійного зростання є постійне осмислення ним свого досвіду» [1, с. 53].

Важливим є і наступний висновок ученої про те, що «механічне включення в свою професійну тактику навіть ефективних напрацювань інших учителів, новаторських методів без рефлексивного осмислення їх у контексті свого індивідуального стилю, як правило, не приносять очікуваного успіху і призводять до розчарування у запозичених методах. Новітні досягнення педагогічної науки, узагальнений досвід багатьох поколінь педагогів, з якими учитель знайомиться, підтримуючи свій професійний рівень, повинні бути не об'єктом засвоєння, а реальним знаряддям регуляції його мислення і діяльності, змістом напруженої розумової роботи учителя, спрямованої на його рефлексивну переробку: аналіз і осмислення власного досвіду, систематизація індивідуальних ідей у власній діяльності» [1, с. 53].

Тобто, вдаючись до рефлексії, вчитель аналізує набутий досвід, робить висновки і будує плани на майбутнє. Рівень сформованої рефлексивної компетентності педагога значною мірою опосередкується цілеспрямованим включенням його в процес саморегуляції, самосвідомості, самореалізації, його рефлексивною позицією, а рівень його професійної компетентності в значній мірі залежить не тільки від усвідомлення ним професійних обов'язків, а й від його здатності до самопізнання та самовдосконалення.

Натомість, рефлексія сприяє не тільки професійному, а й особистісному зростанню педагога. Особистісне зростання пов'язане з саморозвитком і з самовдосконаленням та передбачає розвиток таких професійно значущих якостей, як аналітичні вміння, критичне мислення, мотивація, творчість, система цінностей тощо.

Також вбачається безпосередній зв'язок між здатністю вчителя до рефлексії та учбовою діяльністю. Рефлексія допомагає вчителю проявляти більшу гнучкість у плануванні занять з урахуванням реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей учнів, що забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до викладання. Також, систематичне використання методів рефлексії під час уроків сприяє формуванню учнівських умінь самостійної роботи, здатності до незалежних і самостійних дій, прийняття

рішень, а також до рефлексії власної діяльності, що допомагає учням досягти високих стандартів навчання та розвитку.

Відтак, рефлексія являється необхідною умовою розвитку особистісно-професійної компетентності вчителя та складовою його педагогічної майстерності.

#### **Список використаних джерел**

1. Вихрущ В.О. Формування рефлексивної компетентності учителя сучасної початкової школи / В.О. Вихрущ // Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації концепції Нової української школи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Мелітополь, 14-16 червня) / Ред.-упоряд. Дубяга С.М., Чорна В.В., Яковенко І.О. – Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., – 2018. – С. 52-55
2. Ильязова Л. М., На пути к рефлексивной образовательной среде ВУЗа / Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова // Credonew. – 2005. – № 1 (41). – С. 207-215.
3. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – №3. – С.57-61.

**Рома О. Ю.**

керівник освітніх ініціатив  
ТОВ «ЛЕГО Україна»

### **ГРА ПО-НОВОМУ, НАВЧАННЯ ПО-ІНШОМУ: ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

Реформування початкової освіти в Україні, зміна її цінностей, орієнтирів, змісту та інструментальних засад, у першу чергу, залежить від готовності вчителів змінити традиційні підходи до організації навчальної діяльності учнів та власної педагогічної діяльності. Одним з 9 компонентів формули Нової української школи є умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно [3] та пріоритетом професійної діяльності якого є: реалізація компетентнісного підходу, формування в учнів ключових компетентностей; орієнтація на потреби учнів в освітньому процесі, упровадження положень особистісно орієнтованої педагогіки; реалізація принципів партнерства; створення нового освітнього середовища – безпечного, гнучкого, відкритого, розвивального. Учитель Нової української школи має виконувати в освітньому процесі роль наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера; а для реалізації академічної свободи повинен володіти навичками випереджального проектного менеджменту, вміннями самостійно і творчо здобувати інформацію тощо [2].

З метою підготовки вчителів початкових класів для роботи в умовах інноваційних змін була розроблена та реалізована Типова програма освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, одним з модулів якої став модуль «Гра по-новому, навчання по-іншому з LEGO». Метою зазначеного модулю є розвиток цілісної готовності вчителів початкових класів до

використання ігрових методів навчання в умовах Нової української школи, що реалізується завдяки: формуванню у педагогів ціннісного ставлення до гри, її розвивальних, навчальних та виховних можливостей; створенню умов для усвідомлення вчителями сутності гри, ігрових освітніх технологій, свідомого використання ігрових та діяльнісних методів навчання в умовах НУШ; розвитку системоутворювальних професійних умінь з використання ігрових, діяльнісних методів навчання в умовах НУШ, проектування ігрової діяльності молодших школярів; формуванню позитивного досвіду педагогів навчання через гру; розвитку їх значущих професійних якостей, у тому числі креативності, гнучкості поведінки та мислення, рефлексивності, саморегуляції тощо. За своїм змістом він передбачав чотири взаємопов'язані лінії, а саме – педагогіка гри, освітній потенціал гри з LEGO, методика компетентнісного навчання «Шість цеглинок» та проектна діяльність.

Методологічною основою та науково–методичним підґрунтям модулю став інтегративний підхід The LEGO Foundation «навчання через гру», який поєднує зорієнтоване на дитину, супроводжувальне та зорієнтоване на вчителя навчання відповідно до характеристик ігрового навчального досвіду та поєднує в собі: активне навчання, експериментальне та навчання керованих відкриттів, навчання за запитом, проблемне навчання, проектне навчання, Монтессорі педагогіку [5]. Саме у своїй єдності за допомогою ресурсу гри зазначені види навчання забезпечують створення навчального досвіду школяра, що є значущим, активним, стійким, соціальним та радісним; сприяють успішному розвитку у молодших школярів когнітивних, творчих, емоційних, фізичних та соціальних умінь.

Модуль був реалізований у тренінговій формі та був побудований за її загальними принципами (добровільності, рівноправності, активності, конфіденційності, командної роботи, особливої організації тренінгового простору, регламенту та ін.), а також за провідними положеннями ESRA-моделі навчання дорослих, що передбачало обов'язковий рух за такими етапами як: 1) з'ясування досвіду учителів, які беруть участь у роботі групи; 2) практичне відпрацювання змісту; 3) рефлексія, що передбачає обговорення у процесі навчання апробованих моделей діяльності; 4) здійснення оцінки та практичного використання досвіду на уроці.

Він передбачав перебіг за такими основними етапами, що відповідають загальній логіці тренінгової роботи: 1) вступна частина, яка спрямована на: інтеріоризацію учасниками норм і правил тренінгової поведінки, включення учасників тренінгу до проблемного предметного простору – нових викликів до фахівців у сучасному суспільстві та вимог НУШ до педагогічної діяльності; знайомство учасників, створення позитивної соціально-психологічної атмосфери; зняття психологічної напруги; активізацію пізнавальної діяльності учасників, їх мотивацію професійного та особистісного саморозвитку, а також на переосмислення ролі гри у життєдіяльності дитини та дорослого; 2) основна частина, що спрямована на актуалізацію ігрового досвіду педагогів; розвиток у вчителів початкових класів ціннісного ставлення до ігрових методів навчання, вмінь з проектування ігрової діяльності молодших школярів, свідомого використання потенціалу гри та ігрових методів навчання на різних навчальних

предметах, умінь із запровадження методики компетентнісного навчання «Шість цеглинок», а також умінь інтегрувати освітній зміст, методи навчання та освітні перспективи; 3) заключна частина, яка спрямована на загальну рефлексію, створення ефекту пролонгованості/розвивального впливу, зняття загальної напруги, перенесення набутого ігрового та педагогічного досвіду у реальну професійну діяльність.

Здійснення цілеспрямованої, системної та наскрізної підготовки вчителів початкової школи до роботи в НУШ, в цілому, та до впровадження ігрових і діяльнісних методів, зокрема за модулем «Гра по-новому, навчання по-іншому з LEGO», є важливим кроком щодо вирішення першочергових завдань з реформування української шкільної освіти, зміни суспільного ставлення до гри у навчанні та житті сучасної людини.

#### **Список використаних джерел**

1. Гра по-новому, навчання по-іншому. Методичний посібник / Упорядник О. Рома. – The LEGO Foundation, 2018. – 44 с.
2. Наказ МОН від 15.01.2018 №36 «Про затвердження типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti>
3. Нова українська школа: порадник для вчителя. – Київ: Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
4. Шість цеглинок в освітньому просторі школи. Методичний посібник / Упорядник О. Рома. – The LEGO Foundation, 2018. – 32 с.
5. Parker R., Bo S. Thomsen. Learning through play at school. A study of playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom. Whitepaper. The LEGO Foundation. 2019. 75 p.

**Свінтковська С. А.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

#### **НА ШЛЯХУ ДО ПЕДАГОГА-МАЙСТРА: ПРОФЕСІЙНЕ САМОУСВІДОМЛЕННЯ**

Перехід від однієї соціально-економічної системи до іншої тісно пов'язаний зі зміною способу життя українців, переоцінюванням ними усталених норм і цінностей, у тому числі й у системі освіти. Радикально змінюється статус учителя, його освітні функції, зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня професіоналізму. А саме професійній компетентності й педагогічній культурі притаманні великі можливості розвитку та стабільності суспільства, оскільки вони є гарантом для вирішення проблемних питань між старшим та молодшим поколіннями, сприяють адаптації до нових умов, більш ефективному процесу соціалізації особистості тощо. В основі сходження до рівня Педагога-Майстра

лежить такий феномен як професійна компетентність педагога. Базуючись на аналізі наукової та науково-методичної літератури ми розуміємо, що Педагога-Майстра може характеризувати високий рівень педагогічної діяльності, досконале знання власного предмету, широкий кругозір, глибоке розуміння дитячої психології, віртуозне володіння методикою викладання та виховання.

Перспективи розвитку сучасної освіти орієнтуються на вільні та відповідальні стосунки всіх учасників освітнього процесу. Інтереси особистості проголошуються пріоритетними, а реалізація можливостей для її розвитку є основною метою освіти. Зрушення в системі освіти визначається саме учнями та вчителями, їхня цілеспрямованість, творча ініціатива, нестандартність мислення, прагнення до прогнозування, новації – це яскраві характеристики ефективності системи освіти, її життєздатності та прогресу.

Учитель – одна з ключових фігур освітньої системи, творець уроку – його ідеології, змісту, технологій. І щоб стати Майстром, він має бути Особистістю, що постійно розвивається. Важливим компонентом особистості є професійна компетентність. А однією з передумов ефективної освітньої діяльності є професійно-особистісний розвиток учителя. Видатний педагог-мовник К. Ходосов теоретично обґрунтував і практично продемонстрував професійне становлення педагога через спрямування на професійний саморозвиток. Необхідність на саморозвитку педагога, на його думку зумовлена тим, що дитина, як об'єкт навчання та виховання, весь час змінюється. Тому і вчитель повинен постійно шукати шляхи та засоби для максимального вдосконалення своєї діяльності [3, с. 64].

За переконанням Т. Ціпан, «тільки усвідомлений досвід має сенс, через аналітичну діяльність здійснюється рефлексія, яка перетворює «сирий» досвід у особистісне присвоєне знання. У процесі рефлексії відбувається усвідомлення не тільки свого педагогічного досвіду, але й досвіду інших педагогів» [4, с. 179]. «Досвід стає джерелом професійного зростання вчителя лише тією мірою, якою вона є об'єктом структурованого аналізу: нерефлексований досвід безкорисний і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації вчителя» [5, с. 25]. Учитель усвідомлено регулює стандарти своєї поведінки на основі набутого педагогічного досвіду.

Процес розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури сприймається науковцями як цілеспрямований процес і, водночас, результат розвитку загальних педагогічних та психологічних, спеціальних філологічних та лінгвістичних знань, удосконалення методичних, лінгводидактичних умінь, професійно важливих якостей особистості, поглиблення знань про національнокультурні та морально-етичні цінності, педагогічний ідеал, розвиток мотивації до професійного вдосконалення протягом усього життя [2, с. 14].

«Якщо людина не знає, до якої мети вона рухається, для неї жоден вітер не буде попутним», – говорив філософ Сенека. Лише за умови чіткого усвідомлення педагогом свого призначення та визначення мети шлях до професійної компетентності (шлях до Майстра) буде вмотивованим та результативним. Це рух від «Я» РЕАЛЬНОГО до «Я» СФОРМОВАНОГО, який починається оцінкою

власного «Я». Професійна самооцінка – проєкція усвідомлюваних якостей на внутрішній еталон ідеального фахівця, співставлення своїх професійних характеристик із ціннісними шкалами, особистісне судження про власну цінність із позицій професійної придатності та майстерності, позитивну чи негативну настанову щодо себе як професіонала.

На нашу думку професійна самооцінка і самоосвіта є постійними супутниками вчителя. За визначенням С. Гончаренка, самоосвіта педагога – це провідна форма вдосконалення професійної компетентності, що полягає у засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу [ 1, с. 66].

На думку науковців, для адекватного оцінювання власного професійного рівня необхідно розвивати рефлексію як психолого-педагогічний механізм самовдосконалення і самоактуалізації, щоденно аналізуючи свою успішність у розв'язуванні завдань навчання, розвиток особистості учнів, рівень самоосвіти.

Самоусвідомлення – перший важливий крок на шляху до Майстра. Свідомою діяльністю з удосконалення своєї особистості як фахівця є самоосвіта педагога. Така діяльність передбачає системну рефлексію, спрямовану на всі складові професійної діяльності. До створення принципу «само» були причетні К. Ходосов, Л. Матяш, Н. Бухлова і нині він включає восьми «само»: самооцінка, самооблік, самовизначення, самоорганізація, самореалізація, самокритичність, самоконтроль, саморозвиток.

Слід відмітити, що відповідно до сучасних освітніх вимог потребує змін професійне мислення вчителя, яке трансформується на основі опанування нових педагогічних технік та технологій, набуття ціннісних орієнтацій. Основним інструментом перебудови професійної діяльності вчителя залишається самоконтроль як за досягненням навчання школярів, так і за власним саморозвитком.

Анкетування вчителів, спостереження за виконанням практичних завдань під час підвищення кваліфікації показують, що у певній кількості вчителів здатність до самоаналізу сформована недостатньо. Тому нагальною потребою залишається необхідність розвитку здатності до спостереження та аналізу навчально-виховного процесу, прийомів систематизації знань та формування компетентностей учнями. «Творчість – це виживання», – говорив американський психолог, фундатор гуманістичної психології Карл Роджерс. Учителю, який працює творчо, сам створює свій імідж, свідомо наближається до статусу Педагога-Майстра.

#### **Список використаних джерел**

1. Гончаренко С.У. Дидактичні аспекти освіти дорослих / С.У. Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. К.: – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2009. – Вип. 1. – С. 66-71.
2. Коваленко Л.В. Розвиток професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти. Методичний посібник. / Л.В. Коваленко – Суми: Ніко, 2017. – 116 с.

3. Северин Ю.М. Карпо Остапович Ходосов про шляхи та засоби для вдосконалення методичної майстерності словесника // Рідні джерела. – 2018. – № 1 (178). – с. 61-65. – С. 64.
4. Ціпан Т.С. Професійна компетентність сучасного вчителя // Інноватика у вихованні. – 2016. – Вип. 3. – с. 174-181.
5. Wallace, M. Training Foreign Language Teachers/ Michael J. Wallace. – Cambridge University Press, 1991. – 180 p.

**Трофименко О. А.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

### **ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕДАГОГА**

Сучасний темп життя, нові виклики часу, що пов'язані з різкими змінами у соціальній, економічній та політичній сферах, вимагають від людини розвитку навичок самовладання і саморегуляції. Особливу увагу й інтерес у цьому контексті викликає особистість педагога. Дослідження професійної діяльності педагога свідчать про наявність стрес-факторів, що впливають на його самопочуття, працездатність та якість професійної діяльності взагалі[6]. Це призводить до виникнення почуття розгубленості, тривоги, відчуття незадоволення власним життям та професійною діяльністю. Таким чином, виникає необхідність в пошуку особистісного ресурсу забезпечення психологічного благополуччя педагога.

Наразі не існує однозначної думки щодо визначення поняття психологічного благополуччя. А.Вороніна даний феномен визначає як системну якість людини, що в процесі життєдіяльності на основі психофізіологічного збереження функцій, виявляється у суб'єкта в переживанні змістовної наповненості й цінності життя в цілому як засобу досягнення внутрішньої, соціально орієнтованої мети і слугує умовою реалізації її потенційних можливостей і здібностей [1, с. 10].

Л. Куліков зазначає, що психологічне благополуччя – це злагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги. Автор зауважує, що при наявності ресурсів, чітких цілей і умов для їх досягнення збільшується рівень психологічного благополуччя. Факторами, що порушують психологічну рівновагу, є соціальна ізоляція та напруження в значимих міжособистісних зв'язках[3, с. 28].

Засновник евдемоністичної концепції психологічного благополуччя К.Ріфф узагальнила та виокремила наступні складові даного феномену: самоприйняття, готовність підтримувати позитивні стосунки з оточуючими, самовизначення, здатність ефективно управляти власним життям та оточуючим середовищем, наявність мети в житті, особистісне зростання [7, с. 720].

Емоційний інтелект – це здатність розуміти власні емоції, почуття, стани, та адекватно їх виражати, а також уміння розпізнавати емоції і почуття інших людей, розуміння їх мотивів та здатність на основі цих даних будувати ефективну взаємодію з оточуючими. Дана група емоційних, особистісних та соціальних здібностей

впливають на загальну здібність людини протистояти вимогам та тиску навколишнього середовища.

Емоційний інтелект став предметом наукового дослідження відносно недавно завдяки працям зарубіжних вчених: Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Дж. Майєра, П. Саловея, Д. Карузо та ін. Тривалий час дослідження емоцій здійснювалося окремо від дослідження інтелекту. Лише наприкінці ХХ століття дослідники спробували знайти та проаналізувати зв'язки між когнітивними та афективними процесами.

Роботи американського психолога Г. Гарднера стали передумовою виникнення концепції емоційного інтелекту. Вчений висунув гіпотезу про множинність форм прояву інтелекту: вербальні, просторові, кінестетичні, логіко-математичні, музичні, внутрішньоособистісні (спрямовані на власні емоції), міжособистісні (спрямовані на емоції інших людей). Г. Гарднер вважав, що внутрішньоособистісний інтелект є способом самопізнання, розуміння власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою. Міжособистісний інтелект розглядався як здатність розуміти інших людей та ефективно взаємодіяти з ними.

У 90-х роках ХХ століття з появою наукових праць Дж. Майєра і П. Саловея, де вперше вони використали термін «емоційний інтелект», розпочалась дослідницька діяльність щодо теоретичного та емпіричного вивчення цього феномену. Поняття «емоційний інтелект» автори використовували для позначення ступеня розвитку таких особистісних якостей, як свідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити себе на місце інших людей, уміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими [5].

На ідеях Дж. Майєра та П. Саловея було засновано концепцію Д. Гоулмана з низкою доповнень. Д. Гоулман висловив припущення, що «життєвий успіх людини визначається не стільки загальним рівнем розумового розвитку, скільки тими особливостями її розуму, які визначають здатність до самопізнання й емоційної саморегуляції, уміння виражати свої почуття, розуміти й тонко реагувати на стан інших людей» [2].

Дослідженням взаємозв'язку емоційного інтелекту з психологічним благополуччям займалися такі зарубіжні науковці, як: J. Guerra-Bustamante, B. León-del-Barco, R. Yuste-Tosina, V. M. López-Ramos, S. Mendo-Lázaro (емоційний інтелект і психологічне благополуччя у підлітків), N. A. Marzuki, U. Habibah (взаємозв'язок емоційного інтелекту і психологічного благополуччя у людей з порушенням слуху).

Серед вітчизняних дослідників даної проблеми – О. Данилюк, С. Дерев'яно, О. Коломієць, Н. Котлярова, Я. Скорик, А. Фуніка.

С. Дерев'яно, Я. Скорик вивчали роль емоційного інтелекту в психологічному благополуччі. В результаті дослідження було встановлено, що у осіб з високим рівнем психологічного благополуччя найбільш розвинені та усвідомлені здібності до розпізнавання емоцій, емпатії, самомотивації, управління власними емоціями.

О. Данилюк у своїй роботі підкреслила, що роль емоційного інтелекту в адаптації педагога до педагогічної діяльності виявляється в усвідомленні емоційних переживань.

В сучасній психології існує декілька уявлень про компоненти емоційного інтелекту. Засновники класичного підходу Дж. Майєр та П. Саловея спочатку визначали три компоненти, а згодом допрацювали та уточнили, виокремлюючи чотири компоненти: ідентифікація емоцій; використання емоцій для підвищення

ефективності мислення та діяльності; розуміння емоцій; управління емоціями. Згодом з'являлися роботи інших науковців, де описувалися моделі емоційного інтелекту. Найвідомішими на той час були моделі Д. Гоулмана, Р. Бар-Она.

Д. Люсін, узагальнюючи досвід попередників, запропонував свою модель. Авторська модель емоційного інтелекту представлена як: міжособистісний емоційний інтелект (MEI) – розуміння емоцій інших людей та управління ними, та внутрішньоособистісний емоційний інтелект (BEI) – розуміння власних емоцій та управління ними, здатність до розуміння власних і чужих емоцій, здатність до управління власними і чужими емоціями[4].

Спираючись на вище означені результати дослідження вчених з проблеми психологічного благополуччя та емоційного інтелекту, ми взяли за основу модель Д. Люсіна та провели дослідження серед педагогів закладів дошкільної освіти з метою визначення загального рівня емоційного інтелекту педагогів та окремих його компонентів. Дослідження проводилось на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Респондентами виступили 52 педагога закладів дошкільної освіти міста Одеси та Одеської області віком від 24 до 73 років. В якості психодіагностичного інструменту було застосовано опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. В. Люсін). У досліджуваних оцінювались наступні параметри: шкала MEI ( міжособистісний Е І) – здатність до розуміння емоцій інших людей і управління ними; шкала BEI (внутрішньоособистісний Е І) – здатність до розуміння власних емоцій і управління ними; шкала PE (розуміння емоцій) – здатність до розуміння своїх і чужих емоцій; шкала UE (управління емоціями) – здатність до управління своїми та чужими емоціями.

В результаті підрахунків, використовуючи інтегральний показник загального емоційного інтелекту, ми отримали наступні дані. Кількість педагогів з дуже низьким та низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту склала 4 і 10 ос. (8% і 19% відповідно). З середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту виявлено 20 ос. (38%). Кількість респондентів з високим і дуже високим рівнем розвитку емоційного інтелекту склала 13 і 5 ос. (25% і 10% відповідно).

Результатирозрахунків за шкалами надаються в таблиці 1, де рівні позначено як: ДН – дуже низький, Н – низький, С – середній, В – високий, ДВ – дуже високий.

*Таблиця 1*

**Показники рівнів емоційного інтелекту у педагогів за шкалами**

Рівні	Шкали							
	MEI		BEI		PE		UE	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
ДН	4	7,7	3	5,8	7	13,5	3	5,8
Н	15	28,9	9	17,3	7	13,5	9	17,3
С	18	34,5	26	50,0	26	50,0	27	51,9
В	8	15,4	8	15,4	8	15,4	7	13,5
ДВ	7	13,5	6	12	4	7,7	6	11,5

Виявлено, що найбільша кількість респондентів має середній рівень розвитку емоційного інтелекту та окремих його компонентів за всіма шкалами. Варто звернути увагу на шкалу міжособистісного емоційного інтелекту (MEI) –

за результатами опитування виявилось, що саме за цією шкалою найнижчі показники.

Кінцеві результати дослідження дають нам уявлення про напрямок роботи з розробки та впровадження психорозвиваючих та навчальних програм для активізації у педагогів різних компонентів емоційного інтелекту з особливою увагою до міжособистісного емоційного інтелекту. Даний підхід сприятиме підвищенню рівня психологічного благополуччя педагогів.

#### **Список використаних джерел**

1. Воронина А. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дисс., канд. психол. наук. 19.00.04 «Общая психология, психология личности, история психологии» / А. Воронина; Томский гос. ун-т. – Томск, 2002. – 24 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Г. Бояцис, Э. Макки. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
3. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика / Ред. В. Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476-510.
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
5. Майер Г. Психология эмоционального мышления / Г. Майер // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления; под ред. Ю. Б. Гипенрейтер, В. В. Петухов. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – С. 123-129.
6. Мешко Г. М. Професійний стрес у діяльності педагога / Г. М. Мешко // Педагогічний альманах. – Херсон, 2013. – Випуск 19. – С. 95-101.
7. Ruff C., Lee C., Keyes M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. Vol.69, 1995. – P. 719-727.

**Фогель Т. М.**

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

#### **ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS (ГНУЧКИХ НАВИЧОК) ФАХІВЦІВ ЯК ЗАПОРУКА ЇХ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ НА РИНКУ ПРАЦІ**

Глобальні зміни, що відбувались у світі в кінці ХХ – на початку ХХІ століть, торкнулись усіх сфер життєдіяльності: соціальної, економічної, культурної, етнополітичної. Сучасний етап соціально-економічного розвитку українського суспільства характеризується зростанням конкуренції.

Динамічний розвиток України потребує становлення нової системи освіти, яка могла б забезпечити конкурентоздатність майбутніх фахівців вже на початковому етапі їх професійної діяльності. Саме конкурентоздатність стає запорукою професійної та особистісної самореалізації.

Так, у законі України «Про освіту» вказано, що метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [1]. Тому, на наш погляд, одним із найважливіших завдань сучасної вищої школи є підготовка конкурентоздатних фахівців.

Конкурентоздатність – це комплексна характеристика особистості, структуру якої визначають психологічні та психодинамічні особливості особистості, які сприяють її успішності, ефективності при максимальній реалізації особистісного потенціалу в умовах життя, що змінюється [2, с. 47].

Конкурентна особистість характеризується готовністю до участі в конкуренції; до оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками та якостями, що дають можливість оперативної та успішної вирішувати виробничі завдання та визначають її компетентність у професійній сфері діяльності [2, с. 54].

Конкурентоздатна особистість володіє такою якістю, завдяки якій можливе об'єктивне оцінювання вимог діяльності, творчий підхід до вирішення задач, високий рівень самостійності, гнучкість мислення, педагогічна рефлексія, стресостійкість та потреба в успішній діяльності [2, с. 53].

З огляду на вищезазначене можемо стверджувати що, сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень професійної мобільності, продуктивної діяльності і, як наслідок, самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань, умінь та навичок, відповідно до специфіки обраної спеціальності, так званих *hard skills* (спеціалізовані навички), важливим етапом розвитку *softskills* (гнучких навичок), які є неспеціалізованими, надпрофесійними навичками, що відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність та не пов'язані з конкретною сферою.

До гнучких навичок, на наш погляд, можемо віднести наступні: критичне та креативне мислення, здатність до вирішення проблем та емоційний інтелект.

Здатність до критичного та креативного мислення – одна з найважливіших навичок двадцять першого століття, покликана підготувати молодь до мінливого та непередбачуваного світу, в якому ми живемо.

Критичне мислення – це глибокий, всеосяжний та самовиправляючий людський феномен. Ідеальний критичний мислитель за своєю природою допитливий, добре інформований, відкритий, гнучкий, справедливий у своїх оцінках, чесний у особистих упередженнях, розсудливий у прийнятті рішень, готовий до переосмислення, впевнений у результаті, послідовний у складних питаннях, старанний у пошуках відповідної інформації, обґрунтований у виборі критеріїв, наполегливий у пошуку результатів, які є настільки точними, наскільки дозволяють обставини та предмет дослідження [4, с. 61-84].

Креативне мислення розглядаємо як здатність особистості створювати і знаходити нові оригінальні ідеї, що відхиляються від прийнятих схем мислення; успішно вирішувати поставлені завдання нестандартним чином, а також здатність вирішувати проблеми, що виникають всередині статичних систем.

Емоційний інтелект фахівців є дуже важливим для виконання ними професійних обов'язків. Так, фахівці із високим рівнем емоційного інтелекту демонструють турботу, створюють емоційно-позитивний клімат та покращують професійне середовище.

За думкою Р. Бар-Она, емоційний інтелект включає в себе п'ять основних компонентів, до складу яких входять компетенції. А саме: внутрішньо особистісний (самосвідомість, самоаналіз, асертивність, незалежність та самореалізація); міжособистісний (емпатія, соціальна відповідальність та міжособистісні стосунки); адаптивність (дослідження реальності, гнучкість та вирішення проблем); стрес-менеджмент (стрес-толерантність та імпульсивний контроль); загальний настрій (щастя та оптимізм) [3].

Отже, розвинений емоційний інтелект допомагає фахівцю зрозуміти свої емоції та передбачити реакцію інших на ті чи інші емоційні вирази, контролювати емоції під час взаємодії та відповідно реагувати.

Розвиток критичного мислення сприяє вихованню інформованих громадян, які будуть здатні до прийняття рішень у майбутньому, забезпечити вступ фахівців на ринок праці з необхідними навичками, дозволить бути цінними членами ринку праці та суспільства в цілому.

Перевагами креативності вважаємо є те, що креативність: допомагає вирішувати існуючі проблеми; підштовхує особистість знаходити незвичайні шляхи розвитку; дозволяє реалізувати творчий задум; допомагає знайти шляхи для самореалізації.

З огляду на вищезазначене можемо зробити висновок, що сформованість таких soft skills (гнучких навичок), як креативне та критичне мислення, емоційний інтелект сприяють конкурентоздатності фахівців на ринку праці.

#### **Список використаних джерел**

1. Закон України Про вищу освіту (*Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 37-38, ст. 2004) {Із змінами, внесеними згідно із Законами №76-VIII від 28.12.2014, ВВР, 2015, № 6, ст.40, № 222-VIII від 02.03.2015, ВВР, 2015, № 23, ст.158 №3-VIII від 09.04.15, ВВР, 2015, №25, ст.192 №367-VIII від 23.04.2015}
2. Сердюк Н. М. Педагогічні умови формування конкурентоздатності майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Дис. ... кан. пед. наук : 13.00.04 / Сердюк Наталія Миколаївна. – Тернопіль – 2018 – 295 с.
3. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psychothema*, 18 (sup), 13-25.
4. Facione, P.A., Facione N. C., and Giancarlo, C: The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skills, *Journal of Informal Logic*, Vol. 20 No. 1 (2000) 61-84.

**Янчук Н. Д.**

КЗВО «Одеська академія неперервної  
освіти Одеської обласної ради»

## **ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

Правова культура займає важливе місце в житті кожної людини, але особливу роль вона виконує в професійній діяльності педагогічних працівників. Вміння критично аналізувати професійну діяльність з точки зору права, формувати висновки з моральної та правової позиції впливає на рівень довіри до педагога як до суб'єкта правової культури. На сьогоднішній день рівень правової культури педагогічних працівників не в повній мірі відповідає належному, саме тому виникає необхідність в якісному формуванні та ефективному підвищенню вищезгаданого рівня. Ця проблема актуалізується і тим, що саме від рівня правової культури педагогів залежить успішне і якісне виконання професійних обов'язків, формування правової культури підрастаючого покоління.

Дослідженням поняття «правова культура» займалися вчені різних поколінь, починаючи з робіт вчених-філософів, таких як Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах, Ж. Руссо, Г. Сковорода, П. Юркевич і закінчуючи науковим доробком сучасних науковців, таких як С. Алексєєв, А. Головка, О. Лукашева, В. Нерсесянц, Ф. Орзіх, П. Рабинович, О. Скакун та інші, в працях яких ця категорія отримала нову сутність та значимість.

Проблеми формування правової культури педагогів активно досліджувались такими вченими як З. Касаєв, М. Михайлова, А. Ольховська, С. Соколова, В. Федяшин, О. Фролов, О. Швидко та інші. Однак зазначимо, що названі автори лише дотично торкаються питання правової культури педагогів, більш акцентуючи увагу на етнічній культурі, правовому вихованню, правовій грамотності.

В рамках даного дослідження доцільним, на наш погляд, є звернення до трактування понять «правова культура» та «правова культура педагога».

Л. Редько визначає правову культуру як «частину духовної культури, котра характеризує ступінь досконалості законодавства, його знання та розуміння громадянами, посадовими особами правильної реалізації правових вимог та дотримання законності в суспільстві» [1, с. 121].

О. Фролов тлумачить правову культуру педагогічного працівника як «сукупність культурних цінностей нормативного порядку, що утримують антисуспільні, антикультурні та антипедагогічні тенденції в поведінці особистості, що були сконцентровані попередніми культурними практиками та зразками нормативної чи ненормативної поведінки, що реалізується в педагогічній діяльності» [2, с. 117].

Приймаючи до уваги запропоновані визначення і не заперечуючи їх зміст, можна в цілому говорити про наявність єдиної теоретичної та методологічної платформи, що об'єднує ці підходи: визнання безпосереднього зв'язку культури з людською діяльністю.

Варто відзначити, що в системі педагогічних цінностей право ніколи не займало провідної ролі, а носило скоріше відверто декларативний характер. Основу правових знань педагогів складають знання окремих правових норм. Практично повністю відсутнє знання загальних правових принципів та декларацій, що лише сприяє укріпленню та розвитку усіченого підходу до правового мислення, коли право сприймається як сукупність заборон та дозволів, котрі визначені державою. Позитивістське праворозуміння, ототожнення права з законом, сприяє примітивізації правосвідомості, формування переконаності в тому, що права та свободи людини та громадянина є похідними від норм.

На даний час, коли йде систематичне оновлення освітнього законодавства, відбувається диверсифікація освітніх програм, педагог повинен не лише сприяти формуванню в суспільстві сталого поважного ставлення до закону, але й сам активно освоювати необхідний правовий простір. В силу цього роль правової культури педагога проявляється в подоланні педагогами правового нігілізму у всіх його специфічних проявах – від повного неприйняття тієї чи іншої правової конструкції, спотворення її правового змісту, до абсолютизації нормативного припису, його застосування на практиці.

До негативних тенденцій, що не сприяють підвищенню рівня правової культури педагогів, слід віднести:

- фрагментарне вивчення особливостей основних галузей права та законодавства в галузі освіти в рамках існуючої практики правового навчання педагогів, поверхнєве опанування категоріальним апаратом правової науки;
- недостатнє володіння викладачами вузів елементами педагогічної техніки, методикою викладання правових дисциплін;
- відсутність системних наукових досліджень, присвячених формуванню правової компетентності педагогів, особливостям організації правової освіти на етапах вузівського та післявузівського навчання;
- стандартизація програм правового навчання педагогів без урахування спеціалізації.

Подолання даних тенденцій – це ключ до формування високого рівня правової культури педагогів. Вдосконалення рівня правової культури педагогів має відбуватися як на етапі вузівської підготовки, так і на рівні післявузівської освіти.

Фундамент правової культури педагогів закладається в умовах педагогічного закладу освіти. Традиційною є права підготовка майбутнього вчителя до вивчення дисциплін правового характеру (Основи конституційного права, Основи правознавства, тощо). При цьому кожна дисципліна вирішує лише частину завдань у формуванні правової культури майбутнього вчителя, що не в останню чергу пов'язано із скороченням годин, визначених навчальним планом на викладання правових дисциплін або ж їх анулювання. Більше того, аналіз практики викладання правових дисциплін у педагогічних закладах освіти свідчить, що дидактично виховний потенціал, закладений у таких дисциплінах, використовується недостатньо, і не останню

чергу це пов'язане з тим, що данні курси, викладаються не спеціалістами юридичного профілю, а управлінцями. Випускники педагогічних навчальних закладів мають прогалини у знаннях з освітнього права, правового статусу суб'єктів правовідносин, не мають навичок практичного застосування правових знань і професійно-правових умінь та достатнього рівня правової грамотності. І ці проблеми багато в чому зумовлені тим, що в навчальних планах та програмах підготовки майбутніх вчителів недостатньо враховується характер та обсяг правових знань, професійно-правових умінь, не розроблені вимоги до відбору оптимального змісту правових дисциплін.

Успішність формування правової культури майбутніх педагогів досягається за умови додержання наступних умов:

- забезпечення системного характеру правової підготовки майбутніх педагогів, тобто включення серії елективних правових дисциплін та навчальних практик на всіх ступенях навчання;
- введення до навчальної програми дисциплін, що інтегрують педагогіку та право та підкреслюють значимість правової компоненти педагогічної освіти (напр., «Нормативно-методичний супровід діяльності вчителя», «Основи правової культури вчителя», «Правове забезпечення професійної діяльності» тощо);
- розширення набору дидактичних засобів, зокрема, використання комплексу професійно-орієнтованих правових задач, котрі відрізняються за функціональною направленістю, за ступенем складності, за предметним змістом, за способами вирішення тощо;
- забезпечення спадкоємності та взаємозв'язків освітніх програм правового навчання підготовки педагогів в умовах неперервної освіти (освіта на бакалаврському, магістерському рівнях, післядипломна освіта).

В умовах післядипломної підготовки педагогів проблема поглиблення рівня правової культури стоїть не менш гостро, як і на етапі вузівської підготовки майбутніх педагогів. Зазвичай, на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників правова підготовка часом практично відсутня або носить ознайомчий характер в межах декількох годин, що не сприяє мотивації педагогів до підвищення своєї правової освіченості, гальмує формування правової компетентності педагогів, в той час як законодавство в галузі освіти стрімко змінюється, що вимагає готовності педагогів вибудовувати свою професійну діяльність у відповідності до положень нормативно-правових актів.

Задля зміни подібних тенденцій в системі післядипломної освіти педагогічних працівників необхідно:

- включити в освітні програми професійної освіти блок правових курсів, орієнтованих на підготовку спеціалістів з урахуванням особливостей профілю їх педагогічної роботи;
- запровадити правові курси, орієнтовані на вивчення правової теорії та практики реалізації законодавства в галузі освіти;
- організувати надання консультативної допомоги (викладачами права, юристами), що дозволить скорегувати правові знання педагогів, підвищить їх мотивацію до вирішення конфліктних ситуацій правовими засобами;

- залучати до проведення публічних лекцій та майстер-класів видатних науковців в області юриспруденції, практикуючих юристів;
- заохочувати до участі в конференціях, вебінарах, семінарах тощо.

Таким чином, можна зробити висновок, що лише при реалізації озвученого комплексного підходу до формування правової культури педагогів можливе повноцінне включення педагога в освітній процес як компетентного спеціаліста з правової та нормативної точки зору, здатного на професійну діяльність в рамках діючого законодавства в сфері освіти, розуміючого цінність та роль права в житті суспільства.

#### **Список використаних джерел**

1. Педагогическая антропология: учебное пособие / Под ред. Л.Л. Редько. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 695 с.
2. Фролов О.В. Правовая культура в контексте педагогической рефлексии / О.В. Фролов // Правовая культура. – 2017. – № 3. – С. 114-123.

## **ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ ТА ТЕХНОЛОГІЙ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА**

---

**Береснева Н. В., Юрченко Т. В.**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти»  
Одеської обласної ради

### **ПЕРСПЕКТИВИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ТА ОН-ЛАЙН НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Науково-педагогічні та педагогічні працівники сучасної епохи є спостерігачами глобальних змін в суспільно-політичному, економічному та культурному житті країн світу, що супроводжується швидким розвитком інформаційно-комунікативних технологій. Відповідно змінилася роль іноземної мови в системі навчання, із звичайного предмета вона перетворилася не тільки в основний елемент сучасної системи освіти, а й у спосіб досягнення цілей.

Нині знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, запорука успішної кар'єри, показник освіченості людини. Нещодавні дослідження з двомовності показали, що вміння говорити двома мовами, сприяє значному покращенню життя.

В Україні посилюється інтерес до проблеми професійного розвитку педагогів у системі неперервної педагогічної освіти, що супроводжується збільшенням державного фінансування й приватних ініціатив у цій сфері. Заклади післядипломної освіти, які здійснюють заходи з підвищення кваліфікації, спрямовують нині свою діяльність на розвиток професійних та предметних компетентностей вчителів, оволодіння новими технологіями, опанування навичок впровадження ІКТ. Самі заклади також запроваджують нові технології, що стосується в першу чергу форм проведення курсів підвищення кваліфікації, серед яких актуальними є дистанційна форма та он-лайн навчання під час карантину. Актуальною є проблема готовності вчителів до реалізації дистанційного навчання. По-перше, не всі вчителі підготовлені, обізнані з особливостями змісту та методики викладання навчальних дисциплін, прийомами роботи; по-друге, не завжди заклади освіти готові до міждисциплінарної взаємодії та консолідації зусиль.

Адже, школа, по словам Сакса «перестає бути лише місцем, де вчитель навчає, але ж й місцем, де він навчається сам» [3]. Тому, має більше сенсу будувати спільні дії між викладачами та іншими зацікавленими сторонами: вчитель-учень, вчитель-батьки, батьки-адміністрація. Встановлення даної форми кооперації та співпраці в усіх ступенях освітнього процесу було б бажаним і в період подальшого професійного вдосконалення.

Зрозуміло, що в нинішніх умовах підвищення професійного рівня буде неперервним та гнучким одночасно, воно має ґрунтуватися на вихідних положеннях галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти відповідно до основних принципів неперервної педагогічної освіти: неперервності, поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкості у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність [2]. Надзвичайно важливо, щоб кожен учитель, незалежно від

місяця проживання, отримав можливість ефективно підвищувати свій професійний рівень. Тому готуючи тематику курсів підвищення кваліфікації для вчителів іноземних мов, ми прагнули задовольнити їх освітні потреби.

Підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов за дистанційною формою в було розпочато у 2013 році, коли на базі центру іноземних мов створено платформа на сайті vix.com. Під час курсів вчителі мали змогу ознайомитися з навчальними та додатковими освітніми матеріалами різноманітної спрямованості, поспілкуватися з викладачами в реальному часі в чаті. В якості залікової роботи вчителі розробляли власний веб-сайт з професійним портфоліо вчителя іноземної мови. Навчання на платформі виявило, що під час навчального процесу проблематичним є забезпечення взаємодії слухачів та викладача. По-перше, не завжди фахівець з мови вправно володів комп'ютерними технологіями. За цей час викладання на очних курсах був вироблений певний стереотип спілкування, який переносився на слухачів дистанційної форми. Багаторічний досвід роботи зі слухачами привів до розуміння необхідності поглиблених психологічних знань, вироблення спеціальних педагогічних технологій [1, 36]. По-друге, сформувався певні вимоги до навчальних матеріалів, їх змісту, відео супроводу. З часом відеоконференції, відеоконсультації та обмін професійним досвідом стали невід'ємною частиною дистанційної форми курсів.

Актуальною на час карантину стала он-лайн форма проведення курсів підвищення кваліфікації. Платформа академії «Освіта Одещини» надає можливість здійснювати щомісячне навчання більше ніж 300 вчителям різних фахових напрямків.

Підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов має свої особливості, під час курсів є необхідність працювати з основними вміннями – письмом, аудіюванням, читанням та говорінням, для чого он-лайн формат є досить зручним. У першу чергу враховується психологічний аспект – для більшості вчителів за результатами опитування більш комфортним є спілкування на відстані. Вимкнена камера дає відчуття свободи і безпеки для висловлення іноземною мовою. З одного боку таке спілкування можна вважати менш якісним, але тільки фахівці розуміють специфіку розуміння іноземної мови без візуальних артикуляційних знаків. Цей аспект стає перевагою у практиці розуміння мови на слух (аудіюванні) та визначенні рівня спеціально-предметної компетентності. Майстерність швидко реагувати на усні запитання викладача та давати письмові відповіді у загальному чаті, використовуючи іноземну мову, дозволяє опановувати нові вміння, які в подальшому можна застосовувати у власній педагогічній діяльності. У викладачів в свою чергу з'являється нагода урізноманітнити банк презентацій та мовних матеріалів, які в подальшому можна використовувати для створення профільних тестів, як дидактичний матеріал для проведення вебінарів та конференцій.

В академії налагоджена співпраця з іноземними організаціями: Британська Рада в Україні, Гете-Інститутом в Україні, Французьким Інститутом в Україні, видавництвами Pearson Longman, Cambridge University Press, Oxford University Press (OUP), Huber, Hachette, «Методика Паблішинг», представництвами

департаментів освіти США та Франції, Німеччини, які опікуються в тому числі і питаннями розвитку іноземних мов в Україні.

Так, представництво департаменту освіти Америки та його тренер-викладач з підготовки вчителів англійської мови Дрейпер Кірке, стипендіат програми Державного департаменту США (English Language Fellow Program), внесли пропозицію щодо створення навчального медійного простору на базі академії з метою впровадження сучасних форм, технологій та програмного забезпечення для роботи з вчителями філологічного напрямку та їх студентами. У перспективному плані розвитку сектору іноземних мов академії передбачається створення медійної бібліотеки з встановленим обладнанням (iPods, Greenboard), які зроблять можливим створення он-лайн конференцій для більш ніж 50 осіб одночасно. Таке устаткування розраховано для вчителів з віддалених районів, які б змогли приймати участь у вебінарах та дистанційних обговореннях.

Введення карантину стало певним викликом у роботі. Протягом короткого часу слід було перебудувати навчальний процес очних курсів у он-лайн режим. У результаті було створено гібридний варіант навчання, який дозволяє забезпечити як самостійну практичну роботу слухачів, так і он-лайн лекції та відеоконференції. А платформа академії дозволяє створювати окремі «кімнати» для он-лайн спілкування, обговорення, спільної роботи з документами. Дистанційний та он-лайн формат навчання надає можливість слухачам працювати у групах, здійснювати голосування, а викладачу «відвідувати» групи з метою підтримки, консультування та обговорення питань.

Таким чином актуальними вважаємо практику проведення підвищення кваліфікації вчителів у дистанційному на он-лайн режимах. Подальші перспективи вбачаємо в опануванні технічних можливостей платформи як методичних інструментів у підвищенні кваліфікації вчителів іноземних мов.

#### **Список використаних джерел**

1. Зеленина Т. И. Взаимоотношения преподавателей и слушателей гуманитарного факультета повышения квалификации // Профессионализм общения: тез. докл. респ. науч.-практ. конф./ Отв. ред. Г.С. Трофимова, Удм. гос. ун-т. Ижевск, 1993. С. 35–36.
2. «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» Наказ МОН № 1176 від 14.08.13 року. Ресурс доступу: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/)
3. Sachs, J. (1999). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. Sydney: University of Sydney. Ресурс доступу: <http://www.aare.edu.au/99pap/sac99611.htm>

**Дерябіна С. В., Шатайло Н. В.**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

## **ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ**

У сучасному суспільстві відбуваються глобальні економічні, політичні та соціальні зміни. Вони проявляються, насамперед, у поглибленні інформатизації усіх сфер суспільного життя. Такі зміни безпосередньо впливають і на освітній процес, вимагають радикальної перебудови філософії освіти та реальної інформатизації [2, с.9].

Сучасні вітчизняні науковці В. Олійник, С. Касьян, Л. Ляхочка вважають, що найбільший вплив на трансформацію освіти здійснюють такі чинники, як: надшвидкий розвиток технологій, щоденне збільшення наукової та технічної інформації, розвиток наукових досліджень, що здійснюються на перетині наук, проникнення інформатизації в усі сфери суспільного життя, в навчальну та управлінську діяльність закладів освіти [2, с.10].

Усе більше й більше фахівців доводять доцільність «змішування» теорій, підходів та методів навчання, а сучасний освітній процес пропонується розуміти як «змішану модель» кращих навчальних практик і методів поряд із застосуванням сучасних технічних засобів навчання. Завдяки цьому в наш професійний лексикон вже увійшло поняття «змішане навчання», а його окремі види включаються до основних освітніх трендів [1, с.115].

Методологічною базою для вивчення змішаного навчання є праці таких зарубіжних авторів: К. Ментіле, П. Аліатан, Г. Сінг, М. Ріс, Б. Локі, Е. Пічано, Ф. Мейдос, Д. Х. Лім, М. Моріс, В. Капріц, Н. Воган і Р. Гарісон, С. Ластер, Г. Отте і С. Зорг та ін. [2, с.18].

Окремі аспекти змішаного навчання, теорія та методика вивчення навчальних дисциплін за технологією змішаного навчання, моделі організації навчання вивчалися у працях вітчизняних науковців О. Спіріна, Ю. Триуса, В. Кухаренка, Є. Смирнкової-Трибульської, А. Стрюка, Н. Рашевської, Ю. Кадемії. Теоретичні основи дистанційного навчання досліджені в працях Н. Морзе, В. Олійника, О. Самойленка та ін. [4, с.173].

Спираючись на аналіз, здійснений А. Фандесвою щодо визначення сутності поняття «змішане навчання», розуміємо змішане навчання як використання комбінації електронного та аудиторного навчання (Р. Шанк), поєднання дистанційного і традиційного спілкування в інтегрованій навчальній діяльності (С. Моебз, С. Вейбелзах), як підхід, що інтегрує традиційне та комп'ютерно опосередковане навчання в педагогічному середовищі (С. Грехем) [5].

В системі змішаного навчання для виконання функцій освітнього процесу виділяємо наступні аспекти: інституційний – наявність у закладі післядипломної освіти стратегії розвитку електронного, зокрема змішаного навчання; управлінсько-технологічний – організація і управління навчальним процесом, в якому поєднані традиційні форми і електронне навчання; педагогічний –

розробка методів, моделей і навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в електронному середовищі навчання [4, с.237].

Саме тому вбачаємо можливості організації змішаного навчання через забезпечення взаємодії між структурними підрозділами, наявність зовнішніх і внутрішніх нормативних документів, програмної та технічної підтримки [4, с.108].

Одну із моделей змішаного навчання – «Rotation» (підмодель «перевернутий клас») реалізували у змісті програми підвищення кваліфікації учителів мистецьких дисциплін, які впроваджують Державний стандарт початкової освіти Нової української школи. Навчальний процес за даною моделлю було здійснено через поєднання форматів он-лайн (індивідуальне електронне навчання) та оффлайн (навчання з тренерами НУШ) з дистанційною підтримкою викладачів-тренерів. Дистанційний етап навчання вчителів мистецтва відбувався на порталі «Освіта Одещини» (LMS «Класна оцінка») на сайті кафедри суспільно-гуманітарної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» та передбачав асинхронне опанування теоретичного матеріалу фахових мистецьких модулів, виконання тестових завдань та практичної роботи щодо змісту шкільної мистецької освіти у викликах сьогодення та у контексті концепції Нової української школи.

Процес організації змішаного (гібридного) навчання, як інтеграція формального й неформального навчання на робочому місці, проходить у три етапи: самостійне вивчення матеріалу, аудиторне інтерактивне заняття, подальший супровід [4, с.111].

На початковому етапі було здійснено формування навчальних груп, початкове діагностування, підготовча робота, наповнення LMS навчальним контентом. На основному етапі набуло актуальності асинхронне навчання через самостійне опанування теоретичного матеріалу та практичне опрацювання змісту. На заключному етапі здобувачами освіти виконувалась підсумкова робота, здійснювалась рефлексія та підведення підсумків навчання.

Складову кожного модуля становили: консультація (чат), тестовий контроль, есе «Мій урок мистецтва у Новій українській школі. Як є? Що вражає? Що працює? Що якщо?», створення конспекту уроку мистецтва, опису вправ, що реалізують змістові лінії в мистецькій освітній галузі.

Фаховий модуль (30 годин) охоплював змістовну, практичну (практико-орієнтовану) і ресурсну (теоретико-методичну) складові, які спрямовані на підвищення фахової компетентності учителів мистецьких дисциплін, що впроваджують Державний стандарт початкової освіти Нової української школи, ознайомлення з найбільш відомими методичними напрямками, системами і методами, формами та засобами навчання в контексті НУШ, а також на формування вміння творчо застосовувати свої знання на практиці з урахуванням конкретних умов; інновацій у викладанні предмету; проектування, здійснення і аналізу навчальної діяльності.

Зважаючи на вищевикладене, дійшли висновку, що змішане навчання, як руйнівна технологія, надає новий імпульс розвитку освіти, є умовою формування

професійної зрілості педагога, його становлення як повноцінного суб'єкта вибору маршруту власного фахового зростання.

Успішність запровадження змішаного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти залежить від багатьох факторів, серед яких – правильне визначення мети, усвідомлення цієї мети викладачами, методистами та вчителями, вибір форм та методів для його реалізації, розуміння сутності, основних особливостей навчання дорослих, доступності та варіативності форм і засобів.

Подальшу перспективу вбачаємо у продовженні дослідження щодо використання у системі післядипломної педагогічної освіти моделей змішаного навчання з елементами гейміфікації та проектування освітньої діяльності за методом дизайн–мислення.

#### **Список використаних джерел**

1. Дерябіна С.В. Технологія змішаного навчання в умовах неперервної освіти педагогів / С. В. Дерябіна // Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 травня 2019р.) – Одеса: КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», 2019 – с.115-117.
2. Олійник, В. В., Касьян, С. П., Ляхощька, Л. Л., Бондаренко, Л. В., Андрос, М. Є., Антощук, С. В., Олешко П. / Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник /за заг. ред. В. В. Олійника, ред. кол.: С. П. Касьян, Л. Л. Ляхощька, Л. В. Бондаренко; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – Київ, 2019 – 196 с.
3. Сікора Я. Б. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2016 – Т. 2. – №. 39. – с. 236-239.
4. Ткачук Г. В., Стеценко Н. М. Аналіз засобів змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики // Педагогічні науки: реалії та перспективи. Серія 5, 2018 – Вип.60 – с. 173-176.
5. Фандеева А. Є. Змішане навчання як технологія змін і трансформації / А. Є. Фандеева // Народна освіта, 2017 – Вип. 2. – с. 4-9.

**Левчишена О. М.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

#### **ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Однім із стратегічних векторів модернізації вітчизняної освіти є інтернаціоналізація, яка є інструментом формування світової і європейської науково-освітньої мережі й транснаціонального інтелектуального простору, «процесом інтеграції міжнародних, міжкультурних і глобальних елементів в освітні (педагогічні), наукові й адміністративні функції окремо взятої організації» [3]. Інтернаціоналізація освіти – процес, який відбувається на національному, та інституційному рівнях, при якому цілі, функції та механізм надання освітніх послуг набувають міжнародного характеру.

В даний час інтернаціоналізація освіти стає об'єктом і предметом цілеспрямованої політики з боку держави, орієнтованої на рішення національних, політичних, соціальних, економічних, культурних проблем.

У Резолюції ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» містяться 17 цілей сталого розвитку і 169 цільових показників, включаючи завдання рівного доступу до якісної освіти. Резолюція, серед іншого, проголошує забезпечення інклюзивної та якісної освіти протягом усього життя, включаючи професійну та вищу освіту для всіх категорій населення. До 2030 року всі здобувачі освіти повинні оволодіти знання і вміння для забезпечення сталого розвитку та відповідним чином повинні бути підготовлені викладачі [2].

Іншими словами, завдання розвитку ставляться на глобальному рівні в рамках міжнародних організацій в форматі рамкових напрямків, потім вони трансформуються в завдання континентального рівня і адаптуються до контексту національних держав.

Процес інтернаціоналізації стає невід'ємною частиною сучасної системи неперервної освіти, сприяє її розвитку і підвищенню конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Неперервна освіта, пов'язана з вивченням закордонного досвіду, дає синергетичний ефект. Розглянемо інтернаціоналізацію як «цілеспрямоване надання вищої освіти міжнародного, міжкультурного або глобального виміру з метою підвищення якості освіти і науки для всіх студентів і співробітників вищих навчальних закладів, та здійснення вагомого внеску в життя суспільства» [4]. Таким формулюванням поняття підкреслимо, що інтернаціоналізація є не самоціллю, а є механізмом підвищення якості освіти. Відповідно до одного із документів Європейської Комісії «Європейська вища освіта у світі» було визначено три ключові галузі, які має охоплювати комплексна стратегія інтернаціоналізації освіти і які мають розглядатися як інтегровані елементи:

- міжнародна мобільність студентів, викладачів і адміністративного персоналу;
- інтернаціоналізація та вдосконалення освітніх програм та цифрового навчання;
- стратегічне співробітництво, партнерство і нарощування потенціалу.

Зупинимося докладніше на досвіді та впливу інтернаціоналізації в діяльності КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». В академії впроваджується власна модель взаємовідносин, що передбачає комплексне співробітництво з міністерствами освіти, посольствами, провідними університетами, державними та громадськими організаціями зарубіжних країн. Особливість цієї моделі полягає в комплексності, розширенні суб'єктів і форм міжнародної співпраці, включення міжнародного компонента в усі сфери життєдіяльності академії. Так інтернаціоналізацію освіти розглядаємо і реалізуємо з врахуванням **діяльнісного підходу**, долучаючи різні категорії педагогічних працівників – викладачів та методистів академії, керівників закладів освіти, вчителів-предметників, вихователів дошкільних закладів, асистентів вчителів, педагогів-організаторів; **раціонального підходу** – бачення

цілей та очікуваних результатів; **компетентнісного підходу** – розвитку у нових навичок, поглядів, знань у викладачів, вчителів, керівників закладів освіти; **процесуального підходу** – інтегрування міжнародного досвіду в основні функції освітніх установ регіону, і академії, зокрема [1].

Реагуючи на вимоги Нової української школи до компетентностей вчителів та керівників закладів освіти, впродовж останніх років було реалізовано проекти, що зорієнтовані на розвиток демократичного освітнього простору в закладах освіти Одеського регіону, реалізацію компетентнісного підходу у навчанні, впровадження інклюзивного навчання, розвитку громадянської активності та політичної культури молодого покоління. Це партнерство з викладачами Цюріхського педагогічного університету, Педагогічного інституту Штірії м. Грац, Педагогічного університету м. Брно, Технічного університету м. Габрово, Інституту неперервної освіти м. Кишинєва у реалізації спільних освітніх проектів: DOCCU «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» (за підтримки уряду Швейцарії), «Навчання через гру» (LEGO FOUNDATION) (за підтримки уряду Данії), «Багатомовна освіта в Україні. Навчання вихователів і вчителів» (за підтримки ОБСЄ), «Компетентності лідерства та менеджменту для ефективного розвитку якості в опорних школах», «Навчання з мультиплікації інклюзивної освіти» (за підтримки Міністерства освіти, науки та дослідження Австрії, проектного бюро «KulturKontaktAustria»), «Навчаємось разом. Підтримка Нової української школи» та «Розвиток потенціалу інститутів післядипломної педагогічної освіти» (за підтримки уряду Фінляндії), «Ми можемо більше! – За розвиток громадянської активності дітей та молоді в Східній Європі» (за підтримки громадських організацій DRA Німеччини), «На шляху до інклюзії» (за підтримки Асоціації з міжнародних питань та Міністерства закордонних справ Чехії), «Зміни педагогічних факультетів у 21 столітті» (за підтримки Чеської агенції розвитку).

Реалізація освітніх проектів, проведення науково-практичних конференцій, навчальних семінарів, тренінгів, дозволяють не лише розвивати потенціал академії і педагогів області, а й сприяють розповсюдженню та популяризації кращих здобутків регіонального досвіду.

Доданою вартістю реалізації міжнародних проектів стало ініціювання регіональних освітніх ініціатив, таких як «Вчитель+», «Нове покоління вчителів для Нової української школи», «ДО-НУШ», «Інтернет-школа для обдарованих учнів з предметів природничо-математичного циклу», лабораторія інклюзивної освіти «Сприймаємо і спільно діємо», «Одеська обласна школа громадянської партисипації дорослих та молоді «УСі В ДІІ!». За результатами співпраці укладено посібники для слухачів курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти, здобувачів вищої освіти: «Соціальна компетентність у професії вчителя: жити разом та навчатися разом у школі», «Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні», «Компетентнісно-орієнтоване навчання математики як нове завдання для методистів і вчителів».

Таким чином, ми можемо стверджувати, що процес інтернаціоналізації в академії розгортається в діапазоні співробітництва, а не конкуренції, зосереджуючись на експортно-/ імпоротно орієнтованій стратегії освітніх послуг.

Оскільки бенефіціарами інтернаціоналізації є різні учасники освітньої спільноти, і кожен з них пред'являє до неї свої вимоги, то доцільним в перспективі ми бачимо експорт наукових і освітніх надбань нашої інтелектуальної еліти – професорів, докторів, кандидатів наук, які працюють сьогодні в академії і зацікавлені у відкритті нових можливостей для проведення досліджень, розвитку кар'єри, а керівництво закладу – у залученні додаткового фінансування та підвищення міжнародної репутації. Ми передбачаємо зацікавленість студентів у міжнародній мобільності, стипендіальній підтримці та гарантії успішного працевлаштування, підтримуємо подальшу співпрацю в напрямку підвищення кваліфікації та професійного розвитку педагогів.

Варто тримати в полі зору інтернаціоналізації такі позиції, які можуть слугувати певною матрицею для розроблення моделі оцінювання її, а саме: підвищення якості освітньої діяльності, підвищення якості дослідницької діяльності, підготовка студентів до життя і роботи в міжкультурному та глобальному світі, підвищення міжнародної репутації, надання послуг суспільству і залученість у розвиток спільноти.

Розвиваючи існуючі та встановлюючи нові контакти з міжнародними партнерами, академія вирішуватиме комплекс завдань, пов'язаних із навчально-методичною, науково-дослідною роботою, зміцненням кадрового потенціалу, розвитком матеріально-технічної бази, рекламною діяльністю, таким чином формуватиме позитивний імідж нашої організації в регіоні, Україні, за кордоном, посилюючи конкурентоспроможність нашої структури. А зацікавленість закордонних партнерів у співпраці з академією свідчить про ефективність такої роботи, розширення освітніх, наукових та культурних зв'язків і позиціонування нашої організації як перспективного і авторитетного закладу освіти, що динамічно розвивається.

#### **Список використаних джерел**

1. Аналіз зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій / Авт. кол.: І.В. Степаненко, В.В. Зінченко, Т.В. Андрущенко, Л.С. Горбунова, М.А. Дебич, І.М. Сікорська; за заг. ред. Степаненко І.В. // Вища освіта України № 3, додаток 2. – К., 2015. – С. 154-280.
2. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року / Резолюція ООН, 2015. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>
3. Knight J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges // International Higher Education. – 2008. – N50. – P. 6–7. American Assotiation for Public Opinion Research. – Освітологічний дискурс, 2015. – № 2 (10). – 214 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.allacademic.com/meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/0/5/9/9/4/pages59945-17.php](http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/5/9/9/4/pages59945-17.php)
4. Костюк Т.О. Інтерналізація вищої освіти в розвинених країнах та країнах, що розвиваються: досвід для України <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1297>

**Нечитайло І. І.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

## **АКТУАЛІЗАЦІЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**

Тенденції розвитку дошкільної освіти в сучасних умовах розвитку суспільства вимагає від вихователя готовності до змін, до інноваційної діяльності.

*Готовність до інноваційної педагогічної діяльності* – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у вихователя мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності. Як стверджує В. Кремень, ознакою інновації є те, що вона виступає основним механізмом формування нових технологій, нових моделей діяльності і поведінки, організації знань, стверджуючи передумови для пошуку, альтернативних шляхів розвитку суспільства [3, с.10].

Дослідження й впровадження у навчально–виховний процес інноваційних методик є актуальним питанням, вивченню якого присвятили свої праці сучасні науковці: Л. Ворзацька, Л. Галіцина, В. Давидова, О. Дусавицький, М. Козицька, А. Лихва, С. Лупіннович, Н. Репіна, О. Сугула, В. Сухар, І. Тригуб, О. Франчук, О. Харченко, І. Уснова та інші. Серед напрямів досліджень означеної проблеми науковцями відзначимо: творче зростання педагога в умовах інноваційної діяльності, підвищення його фахового рівня та професійної компетенції (І. Аркіна, Л. Вовк, А. Гільбух, В. Зягвинський, І. Зязюн, І. Кларіна, Л. Користилова, І. Ладенко, М. Поташнік, А. Пригожин, О. Савченко, І. Семенова); теоретико–методологічні основи підготовки педагогів до інноваційної діяльності (І. Бех, В. Докучаєва, Н. Клокар, О. Козлова, К. Макогон, Ю. Максимів та ін.); готовність педагога до інноваційної діяльності (З. Абасов, В. Уруський, О. Біляковська, Г. Демиденко, І. Дичківська, Н. Клокар, О. Коберник, К. Макогон, В. Сластьонін та ін.).

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує позицію вихователя закладу дошкільної освіти. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності вихователя, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу [1, с.11].

Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення вихователя [2, с.31].

Головним у цьому процесі має стати актуалізація готовності вихователя, здатного творчо підходити до вирішення освітніх завдань, до особистісного і професійного зростання упродовж життя.

На наш погляд, одним з важливих результатів такого навчання є актуалізація готовності вихователів до інноваційної діяльності.

Досвід запровадження програми підвищення кваліфікації «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті» в Одеській академії неперервної освіти дозволяє узагальнити певні дані щодо психолого–педагогічних умов, які б сприяли актуалізації готовності вихователів до інноваційної діяльності.

Курс «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті» розрахований на 80 академічних годин, процес навчання триває два тижні. Метою цього курсу є оновлення знань з проблематики педагогічної інноватики, поглиблення розуміння змісту та структури інноваційної педагогічної діяльності, удосконалення володіння сучасними технологіями, формування умінь дослідження, проектування, управління та експертизи педагогічних інновацій в галузі дошкільної освіти. Так, за період навчання вихователі набувають певну систему знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності; психолого–педагогічні знання про освоєння й впровадження інноваційних процесів у системі освіти; актуалізують уміння оцінювати інноваційний потенціал нових методик з дошкільної освіти; посилюють навички використання психолого–педагогічних методів, прийомів і засобів, що дає змогу долати інноваційні бар'єри та активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність. Викладачі кафедри педагогіки та технологій неперервної освіти під час занять з фахового модулю створюють умови для актуалізації готовності вихователів до інноваційної діяльності в закладі дошкільної освіти, використовуючи різні методи роботи: інтерактивні вправи, аналіз кейсів, модерацію, рефлексію, тренінгові технології.

Узагальнення спостережень за освітньою діяльністю слухачів, за особливостями сприйняття навчального матеріалу, участі у вправах, ставлення до набуття нових знань, дозволяє дійти висновків про те, що після проходження курсів підвищення кваліфікації вихователі стали більш інформованими щодо новітніх педагогічних технологій, сучасних інноваційних технологій та методики їх втілення в освітній процес закладу дошкільної освіти. Розуміння позитивних аспектів інноваційних педагогічних технологій та їх можливих недоліків сприяє усвідомленню необхідності цілеспрямованої інноваційної діяльності, підвищенню готовності обирати педагогічно доцільні шляхи для оновлення власної педагогічної практики. Така обізнаність у питанні впровадження інновацій надає вихователям впевненості у власних можливостях, надихає на опанування нововведеннями та стимулює бажання використовувати нові методи та підходи в своїй повсякденній роботі.

Нааявність такого ефекту підтверджується і даними вихідного діагностування. Аналізуючи дані діагностування можна зробити висновок, що інформація лекцій курсів надихнула 91% слухачів на подальший саморозвиток, 99% слухачів, при поверненні на робоче місце мають бажання поділитися набутими знаннями з колегами та впроваджувати в своїй роботі. Також слухачі

мають упевненість, що нововведення забезпечить позитивні результати, готові до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності, позитивно оцінюють власний попередній досвід в світлі інноваційної діяльності. Також вихователі, які проходили курси підвищення кваліфікації, звертають увагу, що більш ефективною формою роботи при засвоєнні інформації є тренінг, практикум, рефлексія та зворотній зв'язок.

Реалізація набутих вмій вимагає від вихователя переходу від традиційних форм до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання дошкільників.

Отже, для актуалізації готовності вихователів до інноваційної діяльності необхідно створити такі умови їх навчання, десьлухачі глибоко занурюються у тематику педагогічної інноватики, інтенсивно опановують її теоретичні та практичні аспекти, використовуючи різні методи роботи: інтерактивні вправи, аналіз кейсів, модерацію, рефлексію, тренінгові технології. Як результат вихователі відчують більшу впевненість у собі, поглиблюють рефлексію, відчують позитивне ставлення до змін у освітньому процесі та бажання втілювати набути знання і навички і своїй професійній діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної діяльності / О.Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С.52-58.
2. Ільман В. Деякі аспекти вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи: сучасні тенденції // Рідна школа. – № 1–2. – 2011. – С.30-32.
3. Кремень В. Т. Інновація в контексті науки і освітньої практики / В. Г. Кремень // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І.А.Зязюна, Н.Г. Ничкало. – Хмельницький, 2008. – С.8-16.

**Паламарчук І. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

#### **НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВИТИ: ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ**

Державна освітня політика, як зазначено в Законі України «Про освіту», базується на засадах цілісності та наступності, що ставить перед працівниками закладів дошкільної освіти завдання пошуку дієвих форм роботи щодо забезпечення неперервності здобуття освіти. Як зазначено в Законі України «Про дошкільну освіту», дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою системи безперервної освіти в Україні, що спрямована на забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її інтелектуальних вікових особливостей, формування моральних норм, набуття особистістю життєвого соціального досвіду [1, 2].

А. Богуш розглядає неперервну освіту як полікомпонентне утворення, ефективність якого залежить від реалізації таких чинників, як наступність, спадкоємність, перспективність і готовність. При цьому автор визначає перспективність як націленість фахівців дошкільної освіти на обізнаність з

програмами і технологіями навчання та виховання учнів початкової школи; це той параметр, який дозволяє визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості й вихованості дитини [3, с. 34-35].

Більшість сучасних учених наступність розглядає як дидактичний принцип, що має універсальне значення для вирішення суперечностей процесу навчання, його логіки та умов ефективності (А. Богуш, Б. Ананьєв, В. Безрукова, Ш. Ганелін, Н. Гончаров, В. Жуковський, М. Махмутов та ін.). Наступність дошкільної і початкової освіти націлена на забезпечення плавного, природного переходу дитини з передшкільного до шкільного навчання. Вона демонструє змістовий, двобічний зв'язок, у якому, з одного боку – спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на ті вимоги, з якими зустрінуться діти у школі, з іншого – опора вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей і активне використання цього в навчально-виховному процесі [4].

Наразі актуалізується питання пошуку шляхів забезпечення цілісного розвитку особистості на різних рівнях освіти. У закладах дошкільної освіти реалізація принципу наступності виявляється насамперед у соціальній адаптації та набутті життєвої компетентності дитини, створенні передумов для успішного засвоєння навчальної програми початкової школи, а в початковій школі – у використанні та покращенні уже набутих раніше знань та навичок. Ігрова, пізнавальна, комунікативна та рухова діяльність повинні бути збережені, розширені та змістовно актуалізовані у молодшому шкільному віці. Це дасть змогу реалізувати поступовий перехід до оволодіння навчальною діяльністю як провідною у перший (адаптаційно-ігровий) період у початковій школі.

Тож забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою є однією з ключових позицій у змісті роботи сучасних закладів дошкільної освіти що може бути реалізованою шляхом узгодження чинних програм розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку та відповідних освітніх програм для першого класу початкової школи.

Реалізація поставлених завдань вимагає організації цілеспрямованої роботи з педагогічними кадрами щодо їх обізнаності з питання наступності та пошуку шляхів активного реагування на зміни та тенденції, як на державному, так й на регіональному та локальному рівнях.

З метою виявлення рівня обізнаності щодо реалізації принципів наступності між закладами дошкільної освіти та початковою школою; з'ясування реальних методів та підходів, які використовуються; виявлення складових ефективної взаємодії ЗДО та ЗЗСО; власного ставлення до освітніх змін нами було проведено анкетування. В опитуванні взяли участь 130 працівників дошкільної освіти, з них 39 методистів Р(М) МК/ОТГ з питань дошкільної освіти, керівників ЗДО та їх заступників; 91 вихователь.

В результаті встановлено, що більшість керівників вказують на чітке окреслення спільних завдань ЗДО та ЗЗСО, необхідність узгодження програм, створення розвивального середовища, використання нових форм роботи для безболісного переходу та адаптації до нових шкільних умов, тісну взаємодію між

вчителями та вихователями, адміністраціями закладів ЗДО та ЗЗСО, роботу з батьками майбутніх першачків, а також на психологічну та мотиваційну готовність дитини до навчання у школі. Проте вихователі розуміють принцип наступності як: послідовність у навчанні, неперервність у роботі, об'єднання зусиль колективів ЗДО та ЗЗСО, взаємовідвідування, забезпечення готовності дитини до школи.

Відповіді респондентів стосовно форм взаємодії між закладами дошкільної та загальної середньої освіти розподілилися наступним чином: більшість педагогів дошкільної освіти (82–85%) вважає, що основною формою взаємодії є проведення спільних заходів (розваг, свят, екскурсій, семінарів з педагогами). Проте керівний склад все ж зазначає, що також необхідні спільні методи роботи (40%) та єдність у вимогах освітніх програм (60%).

Водночас спостерігається відмінність у судженнях різних груп респондентів стосовно ознайомлення з Концепцією «Нова українська школа», зокрема, на думку керівників: 20% вважають, що всі ознайомлені; 20% вважають, що вчителі ознайомлені, а вихователі та батьки – ні; та 30% вказують на те, що всі недостатньо ознайомлені, 30% керівників зазначають, що зовсім не ознайомлені з Концепцією НУШ. А на думку вихователів лише 5% педагогів вважають, що всі ознайомлені, та 3% вказують, що вчителі обізнані більш, ніж вихователі; 36% педагогів свідчать, що ознайомлені не в достатній мірі; та 56% вихователів зізнаються, що зовсім не ознайомлені з Концепцією НУШ.

Загалом працівники дошкільної освіти, не залежно від займаної посади, мають схожі погляди на важливість дотримання принципу наступності в роботі між дошкільною та початковою ланками. Взаємодію, єдність вимог, єдність бачення розвитку особистості вбачають ключовими чинниками майбутнього успішного навчання дитини у школі.

Відмінності у результатах вказують скоріше на те, що робота у закладах освіти з цього питання проводиться формально та недостатньо реалізується на практиці, поставлені завдання не виконуються повною мірою. Вихователями часто зазначається, що така робота виконується поверхнево. У закладів ЗДО та ЗЗСО складаються плани заходів спільної діяльності, але вони не відпрацьовуються в необхідному обсязі. Відповіді респондентів свідчать про недостатньо ґрунтовну обізнаність вихователів у питанні забезпечення принципу наступності в роботі між закладами дошкільної та початкової освіти.

Дієвими заходами для розширення обізнаності педагогів дошкільної освіти щодо реалізації принципу наступності в системі неперервної освіти можуть стати проведення тренінгів, семінарів, майстер-класів, інших освітніх заходів, в яких вихователі зможуть практично опанувати різноманітні прийоми, сучасні методи роботи; вдосконалити навички реалізації діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, інтегрованого підходів, структурою, основними компонентами та методикою роботи за Концепцією НУШ; опанувати наскрізні навички та вміння для розвитку компетентностей дошкільників, а також підсилити власну компетентність щодо реалізації наступності.

З огляду на це актуальним напрямом є зміна пріоритетів у роботі з підвищення кваліфікації педагогів закладів дошкільної освіти, де акцентом мають

статі соціально–професійні якості вихователя, спрямовані на дотримання принципу наступності та поступовості, зближення умов навчання та виховання для забезпечення поступового безболісного переходу дитини від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім.

#### **Список використаних джерел**

1. Закон України «Про освіту» URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%B D#Text>
2. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
3. Богуш А. Передшкільна освіта: реалії сьогодення / А. М. Богуш // Наукові записки: науковий журнал. Серія "Психолого–педагогічні науки" / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 4. – 206 с.
4. Пихтіна Н. П. Забезпечення наступності дошкільної і початкової освіти як умова ефективності попередження негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку / Н. П. Пихтіна // [Електронний ресурс] Наукові записки: науковий журнал. Серія "Психолого-педагогічні науки" / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 5. – 182 с. URL: [http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/542/1/NZ\\_ps\\_5\\_2014.pdf](http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/542/1/NZ_ps_5_2014.pdf)

**Продан Л. А.**

Миколаївський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

### **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ**

Реформування системи освіти України та впровадження Концепції «Нова українська школа» спрямовує увагу педагогічної громадськості на процес виховання, що ґрунтується на цінностях: морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе й інших людей) і соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови та культури, патріотизм, бережне ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність).

Сьогодні в Україні докорінно змінюють підходи до виховання, спрямовуючи їх на розвиток всебічно розвинутої, креативної особистості. Досягнення нової якості життя в ХХІ ст. можливе лише за умови глибинного реформування освіти, адаптації системи освіти до проблем сталого розвитку суспільства. Річ в тому, що навчання пов'язане лише з обмеженим обсягом знань, вмінь, навичок, необхідних для життя. Воно має справу із, так би мовити, скінченними величинами. Не випадково Я. А. Коменський порівнював навчання

з годинниковим механізмом, який працює чітко й точно, тобто технологічно і одноманітно. Але людський досвід вміщує, крім кінцевих знань, ще й систему безмежних знань, з якими має справу виховання [1]. Особистість, яка виступає об'єктом виховання, має необмежену відкритість для встановлення довільних зв'язків з усім оточуючим її світом, що не замикається на освіті. Виховання пов'язане з розвитком цілісної особистості, з її самопізнанням, самовдосконаленням, тобто з безмежністю. Адже розвиток особистості неможливо обмежити сталими, визначеними рамками. А зробити це можливо лише одним шляхом – перетворити різнобарвний оточуючий простір на виховний, який може забезпечити синергію навчання і виховання [5, с.62].

Метою виховної роботи закладу загальної середньої освіти є саме підтримка і вдосконалення органів учнівського самоврядування. Так ми можемо підготувати покоління дітей, які з впевненістю будуть керувати власним життям. Молодші школярі, беручи участь у спільних видах діяльності, вчать будувати свої взаємини з однолітками, входять в колектив однолітків; у них виникає потреба до взаємовимогливості та взаємодопомоги. Тому перед педагогом постає важливе завдання: вирізняти мотиви вчинків, роз'яснюючи дитині їхню сутність і правильність у різних типових життєвих ситуаціях, надаючи їй можливість емоційного «переживання» разом із практичним застосуванням здобутих знань [2, с. 2-4]. Саме в шкільні роки діти вчать приймати рішення самостійно, зважуючи всі «за» і «проти», відповідати за свої вчинки, вибір. Вони починають володіти критичним підходом до ситуації та вже сповна можуть вдатися до самокритики. В швидкому потоці суспільних змін не кожна дитина зможе зорієнтуватись, для цього школа їм і потрібна, щоб мати змогу для підготовки і адаптації в суспільних процесах. В Новій українській школі модель виховання орієнтується на особистісно зорієнтовану, тобто виховання індивідуальної особистості, створення умов для саморозвитку і самонавчання, визначення можливостей і цілей життя учнів.

Підвищення кваліфікації на базі Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти передбачає системну підготовку вчителів початкових класів до реалізації концепції Нової української школи, де одним з ключових компонентів є наскрізний процес виховання, який формує цінності. Адже так важливо сформулювати життєві пріоритети в тому віці, у якому людина ще піддається впливу і в неї закладаються основи свідомого світосприйняття. Виховна робота має на меті не лише формування в учнів понять «можна» чи «не можна», «потрібно» і «правильно», але й робить вагомий внесок у становлення освіченої, талановитої, гармонійно розвиненої особистості. Тому, виховуючи дітей, учитель повинен чітко планувати свою роботу, вивести систему послідовних дій, що сприятимуть поступовому й ефективному результату [4].

Формування особистості дитини передбачає подолання труднощів, протиріч у її житті. Важливо, щоб це сприймалося як вияв закономірностей розвитку (нерівномірність, стрибкоподібний характер, причинно-наслідкова обумовленість, вибіркоче ставлення дитини до виховних впливів), тоді складності, протиріччя, несподівані результати не викликають розгубленості у педагога [2, с. 24].

Отже, освіта – є основою розвитку суспільства, одним з факторів соціальної стабільності, джерелом зростання інтелектуального ресурсу і духовно-морального потенціалу населення держави.

#### **Список використаних джерел**

1. Артемова В. Історія педагогіки України : Підручник. / В. Артемова – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. / О. Вишневський – Дрогобич : Коло, 2006. – 326 с.
3. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособие для вузов / А. Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
4. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 26-28, 33-35.

**Сенчина Н. Г.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

### **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Розвиток професійної компетентності вчителів триває протягом усього періоду викладання і потребує постійного оновлення. Якщо раніше основна функція вчителя полягала в трансляції соціального досвіду (у вигляді знань і способів пізнання), то в сучасній українській школі від учителя очікують розв'язання завдань, проєктування й управління процесом індивідуального інтелектуального розвитку кожного конкретного учня. Для організації продуктивної педагогічної взаємодії, вчитель повинен постійно удосконалювати особистісні та професійні характеристики.

Актуальними стали такі форми діяльності вчителя, як розробка індивідуальних стратегій навчання різних дітей, навчально-педагогічна діагностика, індивідуальне консультування тощо. Практична реалізація такої діяльності передбачає високий рівень професіоналізму вчителя, важливим компонентом якого є його здатність до професійної рефлексії.

Рефлексія трактується як здатність особистості до самоаналізу і самооцінки, як форма теоретичної діяльності людини, що спрямована на осмислення нею власних дій і переконань і є підставою її діяльності [2, с. 66]. Професійна рефлексія виступає як процес результат самоаналізу власної діяльності і професійних ситуацій, співвіднесення власних можливостей, дій та особистісних якостей із професійними вимогами [1, с. 24]. Особливого значення педагогічна рефлексія набуває для професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей, оскільки саме ці педагоги насамперед покликані «олюднювати» освітній процес, актуалізувати

процеси самопізнання та самореалізації особистості учнів, формувати у них «нелінійний» гуманітарний стиль мислення, вчити толерантного полілогічного спілкування, формувати морально-етичну та соціальну позицію учнів. У зв'язку із цим педагогічна рефлексія для вчителів гуманітарних спеціальностей виступає:

- чинником продуктивності розумової діяльності;
- знаряддям, що допомагає «увійти» в хід рішення завдання учнем, осмислити його, «зняти» зміст і в разі потреби внести необхідні корекції або стимулювати новий напрям вирішення;
- процесом осмислення і переосмислення стереотипів досвіду, що є необхідною передумовою для виникнення інновацій;
- гарантом позитивних міжособистісних контактів;
- чинником взаєморозуміння та узгодженості дій в умовах спільної з учнями і колегами діяльності;
- стимулом процесів самосвідомості, збагачення Я-концепції, важливим чинником особистісного самовдосконалення.

Відсутність чи недостатня сформованість педагогічної рефлексії робить учителя гуманітарних спеціальностей повністю залежним від зовнішніх чинників – стимулів, обставин, впливів, перетворює його на функціонера і виконавця чужої волі, а його діяльність на процедуру. Натомість спостереження свідчать, що рефлексія вчителів найчастіше носить стихійний і фрагментарний характер, спрямована на самоаналіз і самоконтроль педагогом переважно тих дій, які пов'язані із забезпеченням змістового й операційного боків уроку та інших форм організації освітнього процесу. Значно рідше вони рефлексують стратегію і тактику взаємодії, спілкування і відносин з учнями мотиви своєї поведінки, вектор власного професійного розвитку, тенденції гуманітарного розвитку учнів.

Важливої ролі в подоланні цих негативних тенденцій набуває післядипломна педагогічна освіта, зорієнтована на професійне вдосконалення вчителів гуманітарних спеціальностей.

У своїй діяльнісній модулі зорієнтована цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів, на організацію рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної освіти. Впроваджуємо активні рефлексивно-діяльнісні технології навчання у курсовий період; забезпечуємо домінуючу роль рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін період їхньої курсової підготовки в період підвищення кваліфікації у закладі післядипломної освіти.

Одним із найбільш ефективних методів формування професійної рефлексії в умовах ліміту навчального часу, а саме в таких умовах перебувають учителі під час підвищення кваліфікації спеціально організований рефлексивний практикум. Рефлексивний практикум у післядипломній педагогічній освіті трактуємо як метод активного навчання, що дає можливість учителю усвідомити, пізнати та оцінити себе як професіонала, а також сформувати вміння здійснення педагогічної рефлексії шляхом виконання системи спеціально підібраних навчальних завдань. Такі практикуми базуються на використанні інтенсивних методів навчання та створенні акмеологічних умов. Спеціально організований рефлексивний практикум допомагає «розхитати», «пом'якшити» сформовані у

вчителів негативні педагогічні еталони, настанови, стереотипи, дає можливість «зробити крок» у напрямі рефлексування власних педагогічних виявів.

Основні завдання розробленою курсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей» полягають у такому: 1) озброєння вчителів системою знань про сутність понять «рефлексивність» і «рефлексія», зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія»; 2) усвідомлення вчителями особистісних особливостей і можливостей; 3) розвиток уявлень про себе як про суб'єкта освітнього процесу; 4) формування і відпрацювання вмінь педагогічної рефлексії; 5) зміцнення особистісної і професійної самооцінки вчителя [2, с. 147].

Основним методом навчання, якого добігаємо у процесі реалізації «Рефлексивного практикуму», є рефлексивний метод. Характер взаємодії суб'єктів навчання при рефлексивному методі є дискусійним. До рефлексивного практикума нами включено теоретичний і практичний блоки, бо, як зазначає І. Стеценко, «не можна починати навчання з гри і тренінгів без попереднього засвоєння мінімального педагогічного тезауруса і необхідних рефлексивних навичок і вмінь» [3, с. 163].

У межах теоретичного блоку розкриваємо сутність і специфіку педагогічної рефлексії. У результаті проходження рефлексивного практикуму вчителі засвоюють такі поняття і категорії: рефлексія, рефлексивність, педагогічна рефлексія, особистісна / інтелектуальна / діяльнісна / міжособистісна рефлексія, ретроспективна / актуальна / перспективна рефлексія, рефлексивна компетентність, рефлексивні процеси, Я-концепція, Я-педагог, Я-реальне, Я-ідеальне, нерефлексивне / рефлексивне слухання тощо.

Практичний блок охоплює ситуації активної взаємодії учасників, аналіз педагогічних ситуацій, рефлексивні діалоги і полілоги, інтерактиви, групову рефлексію, ігри, психотехніки з оволодіння педагогічною рефлексією, що сприяли актуалізації потреб і можливостей учителів в особистісному і професійному саморозвитку.

Діагностику ефективності рефлексивного практикуму здійснюємо шляхом застосування анкет, питальників, а також на основі рефлексивних записів учасників практикуму.

Отже, рефлексивний практикум, що пропонується вчителям, сприяє відновленню в пам'яті знань, вдосконаленню навичок та вмінь, отриманих ними за період підвищення кваліфікації, що, у свою чергу, дозволяє їм впевнено почувати себе в подальшому процесі викладання та стає нагоді у їхній подальшій професійній діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Метаєва В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В.А. Метаева; ГОУ ВНО «Российский государственный профессионально–педагогический университет». – Екатеринбург, 2006. – 357с.
2. Сенчина Н. Г. Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Г. Сенчина; Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2019. – 308 с.

3. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / И.А. Стеценко; Таганрог. гос. пед. Ин-т. – Таганрог, 2006. – 381с.

**Твердохлібова Я. М.**

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

**Резніченко Г. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

### **ДИДАКТИЧНА НАОЧНІСТЬ ХУДОЖНЬОЇ ГРАФІКИ**

Історія філософської науки свідчить, що наочні візуальні зразки надають можливість зримо уявити механізми взаємодії, складні функціональні зв'язки, що виникають між елементами, частинами складних систем пізнання. Пізнання передбачає відповідне оновлення своїх методологічних основ. Наочність є однією з форм представленої інформації, певного знання. «Структура наочної моделі з наявністю співвідпорядкованості, котрі відносяться до процесу пізнання, забезпечує його інформаційну функцію й у наочній формі ізоморфно передає структуру та її окремі властивості явищ що вивчаються» [1, с.186 ] становить базовою основою в розробці дидактично-змістових ліній наочності з основ графічного мистецтва Досвід діяльності фахівців у системі освіти різних періодів її розвитку показує, що питання наочного навчання завжди розглядалися в педагогіці. В педагогічній науці дидактична наочність визначається як «ілюстративна», особлива візуальна форма наочного навчання, що застосовується в будь-якому виді розумово-практичної діяльності особистості У сучасній педагогіці мистецтв методика наочного навчання має достатню науково-теоретичну обґрунтованість та практичну цінність для системи художньо-педагогічної підготовки вчителя образотворчого мистецтва. Про дидактичну наочність і системотехніку наочного навчання багато написано, багато пишеться та говориться і в сьогоденні.

В історії та теорії педагогіки першим висловив про наочне навчання великий вчений-педагог XVII століття Я. Коменський. У своїй науковій праці «Велика дидактика» він визначив основний дидактичний принцип навчання – принцип наочності, як «золоте правило» педагогіки. У художньо-педагогічній освіті цей дидактичний підхід є діалектично зумовлений самим життям, що обов'язково передбачає передачу досвіду старшого покоління молодшому, являє собою одну з форм розпредмечування знань.

На значущість пізнавальної, розумової й практичної спрямованості наочності вказували вчені: В. Бехтерев, В. Біблер, М. Вергілес, Л. Занков, С. Максименко, І. Сеченов, А. Фурман, видатні педагоги, як-от: А. Дистервег, І. Герберт, Я. Коменський, Г. Песталоцці та ін.. Значний внесок у вітчизняну педагогічну думку здійснили українські генії світового масштабу, а саме: філософ Г. Сковорода, педагог К. Ушинський, художник, академік гравюри, поет Т. Шевченко, учитель В. Сухомлинський, що стало провідним орієнтиром у

розробці дидактичної наочності. Суттєвими для нашого дослідження з визначеної проблеми є методологічні аспекти педагогіки мистецтва, окреслених професором О. Рудницькою, науково-теоретичний погляд С. Гончаренка на методику як науку.

Немає сенсу подальше доводити значущість дидактичної наочності в методичному забезпеченні процесу навчання основ образотворчої грамоти, її виразної мови в будь-якому виді пластичних мистецтв, у тому разі й художньої графіки. Зазначимо, розробка нових наочно-ілюстративних матеріалів із використанням комп'ютерних технологій є важливим завданням педагогіки мистецтв, дидактики навчання. Актуальність цього завдання посилюється вимогами Державного стандарту педагогічної освіти до рівня сформованості предметної компетентності випускників закладів педагогічної освіти та нормативних вимог до якісного рівня професійної компетентності практикуючого вчителя образотворчого мистецтва нової української школи.

Здійснений аналіз науково-методичної літератури, публікацій у періодичних виданнях свідчить, що на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики незначна кількість учених приділяє увагу розробці наочності з основ мистецтва графіки. Суттєвим наочним матеріалом є ілюстративно-інформаційні зразки, представлені в навчальних посібниках, підготовлених М. Бєсчасновим, Я. Твердохлібовою, котрі за дидактичним принципом системності й послідовності розкрили закономірності художнього вираження образної форми засобами оригінальної графіки. Однак, специфіка образотворчої мови художньої графіки має більш широкий арсенал зображальних і виражальних засобів, які мають бути висвітлені в наочності. Тому постають завдання щодо розробки наочних зразків, як педагогічних настанов із методичним супроводом роз'яснення теоретичних питань з основ художньо-графічної мови, її грамоти, за допомогою яких активізується розумово-практична діяльність під час виконання практичних навчально-творчих завдань студентами чи слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів образотворчого мистецтва.

Ми вважаємо, що для наукової організації педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, слід використовувати структурно-логічну модель наочно-методичного забезпечення процесу художньо-графічної діяльності учнів. Найважливішим компонентом цього процесу є наочно-методичний матеріал, який повинен «зайняти структурне місце предмета безпосередньої мети його впливу та тієї діяльності, яка веде до осмислення того, що треба засвоїти учням» [3, с. 303]. Ця думка О. Леонтьєва співзвучна висловленню Я. Коменського про те, що «все, чому повинен навчитися учень, він повинен побачити» [2, с. 117].

З метою забезпечення процесу художньо-графічної діяльності студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів образотворчого мистецтва ми розробили наочний матеріал у формі таблиць. В основу розробки наочно-інформаційного змісту таблиць покладено концептуальні засади, а саме: методологію художньої освіти О. Рудницької, теорію настанови Д. Узнадзе, теоретичні і практичні аспекти психології візуального, образного мислення С. Симоненко, а також науково-освітню парадигму А. Фурмана. Їхні

концептуальні ідеї вможливили розробити зміст наочного матеріалу для навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності студентів, слухачів курсів. Укладена наочність до програмного матеріалу забезпечує дидактично-змістові лінії методичного супроводу художньо-графічної діяльності особистості такими базовими компонентами: «1 – графічна палітра, азбука графічного мистецтва; 2 – способи та прийоми виразного графічного зображення як художні засоби формотворення та образотворення; 3 – основи графічної композиції; 4 – художньо-образні засоби побудови графічної композиції натюрморту, пейзажу, портрету, фігури людини, сюжетно-тематичної композиції, книжкової ілюстрації» [5]. Усі дидактично-змістові лінії зумовлюються також завданнями різного рівня за програмою загальноосвітньої школи.

Аналіз результатів застосування в навчальному процесі розробленої дидактичної наочності засвідчив про те, що студенти усвідомлено, більш поглиблено засвоїли програмний матеріал при виконанні практичного навчального завдання, а слухачі якісно удосконалили власний професійний рівень. У подальшому потребує розгляд питань наочно-методичного забезпечення освітнього вектору системою вправ у формі педагогічного малюнка

#### **Список використаних джерел**

1. Ворников В. И. Природа гносеологического образа в науке: монография. / В. И. Ворников. Издатель: LAPLAMBERT Academic Publishing, 2014.
2. Коменский Я. А. Великая дидактика // Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И. Е. Лакин и др. – Минск, 1971.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005.
5. Твердохлібова Я. М. Методика художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Автореф. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук 13.00.02 – теорія та методика навчання (образотворче мистецтво). – К., НПУ, 2018.

## **РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.**

---

**Булаховський К. А.**

Нерубайська ЗОШ № 2 I-III ступенів  
Біляївського району Одеської області

### **ЕЛЕМЕНТИ ІСТОРИЗМУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

Запровадження Нової української школи передбачає кардинальні зміни у структурі й змісті освіти. Відбувається це, зокрема, і через забезпечення формування ключових компетентностей, визначених законом України «Про освіту» [1]. Одна з найважливіших компетентностей – вільне володіння державною мовою. Тож учні – майбутні громадяни України – мають закінчити середню школу із достатнім рівнем володіння державної мови. Громадяни, котрі в подальшому дорослому житті зможуть не лише читати, писати, а й вільно спілкуватись. На нашу думку, для реалізації на практиці цієї компетентності усталені, узвичаєні підходи до навчання української мови в школі потребують перегляду, осмислення.

Багато вчителів у країні є ентузіастами своєї справи, намагаються слідувати модним тенденціям в освіті. Популярною є тема інноваційного навчання, методів проєктів тощо. Звісно, освіта має встигати за розвитком науки й техніки, відзеркалювати сучасні зміни у своїй парадигмі. Але чи всі інноваційні технології слід сліпо залучати в систему навчання? Так, значного поширення набула практика використання на уроках української мови й літератури проєкторів, різноманітних презентацій. З одного боку, це ніби корисно, адже вчитель супроводжує свою розповідь, пояснення ілюстративним матеріалом. Але з другого – матеріал для презентацій, ролики, зображення (часто неякісні) педагог переважно бере з інтернету. Не треба забувати, що в теперішніх умовах учитель давно перестав бути для учня єдиним джерелом інформації. На вулиці не ХІХ століття, і в більшості українських школярів є доступ до інтернету, а отже знайти інформацію будь-якого штибу не проблема. Було б тільки бажання. Крім того, на збирання й пошук інформації, створення презентацій учитель витрачає багато часу. А чи виправдовує результат цю величезну роботу? Невже учень сам не подивиться той ролик чи картинку? Подивиться, якщо в нього буде жвавий інтерес, зацікавлення. А зацікавити має учитель, і не проєктом, не презентацією (хоч і вони інколи бувають корисні), а насамперед живим словом.

Мова – складна річ, тонка матерія, яка не кожному дається легко. І вона тільки тоді розкриває свої секрети, якщо в її тонкощі вникати, причому вникати з філологічним інтересом. На жаль, не всі мовні теми уроків цікаві для дітей. Якщо учні залюбки вчать фонетику, розбирають слова за будовою, підкреслюють члени речення, то суто граматичні теми їм видаються нудними. Нерідко інтерес до мови послаблюється через зубріння мовного матеріалу, виконання вправ із завданнями на зразок *перепиши і вставте букву в слові*. Таке навчання відбувається автоматично, дещо механічно. Ясна річ, є різні способи

урізноманітнити виклад матеріалу, зацікавити. Один із таких способів, який ми подекуди використовуємо на уроках, – залучення елементів історії мови.

Історія української мови сягає у глибину віків. Учені твердять, що її становлення почалося приблизно в XI столітті (загалом тисяча років тому). Про це свідчать письмові пам'ятки тих часів. Натомість формування російської почалося на кілька століть пізніше.

За такий довгий час українська мова зазнала значних змін, поки не дійшла до нас у тому вигляді, у якому ми знаємо її сьогодні. Звісно, чимало звуків, слів, граматичних форм занепали, залишилися в минулому. Однак українська мова зберігає низку архаїзмів, або архаїчних елементів. Одразу зауважимо, що поняття *архаїзм* тут подано в ширшому розумінні, ніж, приміром, у визначенні Олександра Тараненка, наведеному в Енциклопедії української мови [2, с. 33]. Архаїзми бувають двох типів: ті, що вийшли із сучасного вжитку, і ті, що існують з давніх-давен і зберігаються в мові. До першого типу належать, наприклад, слова *буї* «нерозумний», *говядо* «яловичина» та інші. Зупинимося саме на архаїзмах другого типу, а саме:

1. На рівні фонетики – чергування *е з о* (*брести* – *бродити*, *везти* – *возити*, *нести* – *носити*). Воно виникло ще в індоєвропейській прамові тисячі років тому.
2. На рівні лексики – застарілі слова, що знову стали активними в сучасній мові (*віче*, *гімназія*, *гривня*, *тризуб*).
3. На рівні граматики архаїчних елементів більше.

У минулому в українській мові функціонувала двоїна, що позначала дві особи чи парність на зразок *руки*, *ноги*, *очі*. Поступово вона занепала, а в сучасній мові її функцію перебрала на себе множина. Але в сучасній мові збереглися залишки двоїни, як от: *очима*, *дверима*, *десятьма*, *всіма*.

До активних архаїчних рис також слід віднести наявність в іменниковій парадигмі кличного відмінка. Кличний відмінок був властивий ще індоєвропейській прамові. Потім його успадкували її нащадки: хетська, давньогрецька, латинська, санскрит та інші стародавні мови. У стародавніх індоєвропейських мовах кличний відмінок діяв уже тоді, коли в Єгипті володарювали фараони. Попри це багато сучасних індоєвропейських мов у процесі свого розвитку безповоротно втратили його. Що вже казати про аналітичні мови, тобто такі, у яких взагалі занепала система відмінювання. Утім, більшість слов'янських мов (крім російської та словенської) певною мірою зберігають цей своєрідний відмінок чи принаймні його форми, зокрема й українська. Про кличний відмінок слід не лише говорити, а й використовувати його при звертанні до учнів та колег.

#### **Список використаних джерел**

1. Закон України «Про освіту» // Законодавство України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрана.
2. Українська мова: Енциклопедія. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.: іл.

**Гасвець Я. С.**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти»  
Одеської обласної ради

### **ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ МІЖ ПОЧАТКОВОЮ ТА БАЗОВОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ У НАВЧАННІ УЧНІВ МАТЕМАТИКИ**

Питання забезпечення наступності між курсом математики початкової та базової середньої освіти залишається актуальним поза часом. Зокрема, значної уваги потребує дотримання наступності під час вивчення задачного матеріалу в 4-5-х класах. Сюжетні задачі виступають потужним засобом формування математичних компетентностей учнів, сприяють свідомому та активному засвоєнню навчального матеріалу.

Як свідчать наукові розвідки, проблема реалізації наступності на різних етапах навчання математики є досить дослідженою в працях багатьох науковців і методистів. Зокрема, Є. Тихеева та А. Усова досліджували проблему забезпечення наступності у вивченні математики між дошкільною та початковою ланками освіти; М. Бурда, М. Волчаста, О. Дубинчук, С. Лук'янова, А. Пишкало, Н. Салтановська та С. Скворцова – між початковою та базовою середньою освітою; Г. Гордійчук та Р. Гуревич – між базовою середньою та профільною середньою освітою. На розкриття зв'язку між середньою і вищою освітою присвячено дослідження Т. Колесник. Проблему наступності в системі неперервної математичної освіти дослідили М. Дідовик, І. Реутова та Л. Тютюн.

Окремі аспекти наступності у навчанні математики учнів початкової та основної школи розкрито у дослідженнях І. Акуленко, М. Волчастої, О. Дубинчук, Т. Насадюк та С. Скворцової.

Підтримуючи позицію І. Акуленко [1] щодо взаємозв'язку між наступністю у вивченні геометричного матеріалу та рівнем розвитку логічного мислення учнів, М. Волчаста розробила методичну систему вивчення геометричного матеріалу в початковій школі і 5-6 класах основної школи. Дослідниця пропонує реалізувати принцип наступності в умовах рівневої диференціації навчання [6]. На думку автора, наступність передбачає: поступове ускладнення програмних вимог до геометричної підготовки учнів; концентричний розвиток навчального матеріалу за спільними змістово-методичними лініями; узгодженість у трактуванні понятійного апарату; врахування особливостей розумової діяльності учнів; доступність навчального матеріалу, поступове його узагальнення і систематизацію; взаємодію нових знань з раніше засвоєними; індивідуалізацію і рівневу диференціацію навчання.

У дослідженнях О. Дубинчук [3] наступність розглядається як один із найважливіших принципів, що забезпечує поступовий перехід від вивчення арифметики в 4 класі до вивчення математики в 5 класі та сприяє якісному засвоєнню цього матеріалу п'ятикласниками. З урахуванням принципу наступності розроблена методика вивчення арифметики в 5 класі.

Особливості сучасного стану проблеми реалізації принципу наступності між початковою та основною школою під час навчання математики в 5 класах досліджено Т. Насадюк [4]. Автором обгрунтовано доцільність використання практико-орієнтованих завдань з метою вирішення цієї проблеми.

Натомість, С. Скворцова [5] пропонує на початку 5 класу узагальнювати знання учнів про типові задачі. Повторення задачного матеріалу, як зазначає автор, має відбуватися через дослідження математичної структури та способів розв'язування задач.

Між тим, саме наступність між початковою та основною школами в навчанні розв'язування текстових задач, питання вибору методів розв'язування задач залишилися поза увагою науковців.

Аналіз змістового наповнення оновлених нормативних документів початкової та базової середньої освіти, дає підстави стверджувати, що дійсно курс математики основної школи логічно продовжує реалізацію завдань математичної освіти початкової школи, розширюючи і доповнюючи ці завдання відповідно до вікових і пізнавальних можливостей учнів. Між тим, була виявлена і певна невідповідність, зокрема, в методах розв'язування текстових задач. Так, основним методом розв'язування задач в початковій школі є арифметичний, тоді як алгебраїчний метод пропонується в додаткових темах програми, не є обов'язковим результатом навчальних досягнень учнів. Натомість, в 5-6-х класах алгебраїчний метод стає пріоритетним, поступово витісняючи арифметичний.

Тому на сучасному етапі розвитку системи освіти і досі актуальним залишається пошук шляхів вирішення проблеми наступності у навчанні розв'язування текстових задач учнів 4 та 5 класів. На наш погляд, певним чином цю проблему можна вирішити через логічну побудову змісту навчального матеріалу, сучасні методичні підходи, оновлення системи навчальних завдань, удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи та учителів математики; трансформацію змісту неперервної педагогічної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Акуленко І. А. Система диференційованих вправ з логічним навантаженням як засіб розвитку логічного мислення учнів 5-6 класів при вивченні математики: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання математики. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. 19 с.
2. Волчаста М. М. Наступність у вивченні геометричного матеріалу в початковій та основній школі: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання математики. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2003. 235 с.
3. Дубинчук О. С., Мальований Ю.І., Дичек Н.П. Методика викладання алгебри в 7-9 класах: посібник для вчителя. К.: Рад. школа, 1991. 254 с.
4. Насадюк Т. О. Використання практико-орієнтованих завдань для вирішення

проблеми забезпечення наступності між початковою і основною школою під час навчання математики в 5 класі. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Випуск 12 (I). URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/article/download/1332/1305> (Дата звернення: 12.04.2020 р.)

5. Скворцова С. О. Наступність у розв'язуванні текстових задач в основній та початковій школі. *Математика в рідній школі*. 2015. № 5. С. 8-13.

**Гарачук Т. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

### **«ІНТЕГРАЦІЯ» VS «МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ»: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Одним із ключових завдань Нової української школи є запровадження інтегрованого навчання на засадах компетентнісного підходу. Це, на жаль, актуальне, адже, до цього, освітній процес в початковій школі передбачав вивчення явищ з окремих вибраних сторін, не пов'язаних між собою. Як наслідок, втрачалось уявлення про предмет (явище) як нову цілісну систему. В той же час, саме початкова школа є першою ланкою, яка має продукувати цілісну картину світу, формувати усвідомлений комплексний підхід, у якому явища, ідеї, різні погляди мають бути пов'язані із реальним світом.

Специфіка роботи вчителя початкової школи така, що він навчає дітей багатьом предметам. Чим це цікаво? З урахуванням вікових особливостей молодших школярів та сучасним рівнем розвитку науки, кожен навчальний предмет являє собою синтез знань та умінь з різних галузей дійсності. Відтак, саме вчитель початкової школи здатен, правильно поєднуючи незалежні об'єкти, скоординувати дії різних частин та створюючи об'єктивні умови для взаємодії, подати єдину картину, т. б. розглянути об'єкт (предмет, явище) з усіх можливих сторін для створення нової цілісності.

Однак, бувають випадки, що вчителі початкової школи, використовуючи інтегративний підхід в освітньому процесі, плутають його з міжпредметними зв'язками, адже різниця між ними не надто помітна та яскраво виражена.

Отже, нашою метою є схарактеризувати інтегроване навчання та навчання з використанням міжпредметних зв'язків в освітньому процесі початкової школи.

Проблему інтеграції в освіті студювали І. Баландіна, Г. Іваниця, М. Іванчук, М. Масол, М. Пристінська, О. Савченко, М. Сова, О. Сухаревська, Т. Яценко та ін. Роль міжпредметних зв'язків в освітньому процесі висвітлювали Н. Бібік, І. Большакова, О. Данилюк, Н. Лесняк, В. Максимова, Я. Чепіга та ін.

Звертаючись до дефініції поняття «інтеграція», словник-довідник «Педагогіка вищої школи» тлумачить його як раціональне об'єднання, сполучення та координація дій різних елементів цілої системи [4, с. 130], а науковці розуміють його як процес та результат повної взаємодії елементів, що супроводжується

відродженням та посиленням істотних зв'язків між елементами, у результаті чого виникає новий інтегрований продукт з відносно новими властивостями, у будові якого залишаються індивідуальні властивості початкових елементів [2] або як фільтрація та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою повного та всебічного вивчення важливих тем [5].

Однак, нам найбільше імпонує тлумачення І. Большакової, яка розглядає «інтеграцію» як «процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності тощо двох або більше систем, результатом чого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей і взаємозв'язків між оновленими елементами» [3, с. 10].

Зазначене спонукає нас до теоретичного аналізу дефініції «міжпредметні зв'язки», які висвітлені в педагогічному словнику як такі, що «формують конкретні знання учнів, включають їх в оперування пізнавальними методами, які мають загальнонауковий характер» [1, с. 210]. О. Савченко трактує «міжпредметні зв'язки» як навчальний засіб, який передбачає змішаний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що надає невичерпні можливості здійснювати зв'язки між навчальними предметами з метою всебічного, ґрунтовного вивчення найактуальніших понять, явищ, фактів, подій [5, с. 490]. С. Стадніченко вважає, що міжпредметні зв'язки яскраво відображаються у змісті навчальних дисциплін та об'єктивно існують в природі й вивчаються сучасними науками, тому їх варто розглядати як еквівалент міжнаукових зв'язків. Інколи, вони виступають як дидактична (навчальна) умова та сприяють посиленню науковості та доступності освітнього процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів й підвищенню якості їхніх знань [6, с. 89]. Вважаємо доречним зауважити, І. Большакова підкреслює, що наразі актуальним є поняття «міжпредметна інтеграція», яке трактує як процес взаємодії шкільних предметів на рівні їх змісту, способів діяльності, формування вмінь та навичок, який відбувається в різних формах в освітньому процесі закладу та відображається в шкільній документації [3, с. 15].

Отже, акцентуючи свою увагу на опініях дослідників, дефініція «міжпредметні зв'язки» розглядається як засіб, процес, підхід до організації освітнього процесу, який передбачає взаємодію навчальних предметів для підвищення якості знань учнів.

Наразі, доцільним буде порівняти інтегроване навчання та навчання з використанням міжпредметних зв'язків у початковій школі.

Відтак, щодо ролі навчального предмету, то інтегруються різні навчальні предмети, рівноправні та рівноцінні в освітньому процесі початкової школи. Предметні межі зникають, школярі будують тісні зв'язки між навчальними дисциплінами, спираючись на знання та уміння з ряду освітніх галузей. Наприклад, можна інтегрувати курс «Я досліджую світ» та математику або «Я досліджую світ» та курс «Українська мова». Щодо побудови міжпредметних зв'язків, то один предмет є стрижневим, а факти з інших предметів побіжно викладаються в допоміжній ролі.

Навчальному матеріалу в інтегрованому навчанні притаманна певна блочна структура, в якій є пара головних понять, що опрацьовуються. Відтак, вони

виступають об'єктами вивчення та обов'язково розглядаються крізь призму загальної картини світу. Навчальний матеріал у міжпредметних зв'язках побудований за лінійною структурою, т. б. дефініції пов'язані з іншими темами, розділами тощо.

Щодо принципу об'єднання навчального матеріалу, то інтеграція – це об'єднання, сполучення, з'єднання в єдине ціле відомостей з різних освітніх галузей задля створення об'єктивної картини в реальних життєвих ситуаціях. Навчання з використанням міжпредметних зв'язків здійснюється за локальним принципом, т. б. навчальний матеріал з інших освітніх галузей влітається в загальну логіку головного (одного) предмету.

За кількістю навчальних предметів, інтегруватися може максимум 3 предмети, а між 2-5 навчальними предметами можна встановлювати міжпредметні зв'язки.

Так, проведений аналіз понять «інтеграція» та «міжпредметні зв'язки» дав змогу зробити висновок, що результатом впровадження їх в освітній процес початкової школи є здатність до ґрунтовного опанування учнями будь-якої теми з різних точок зору; формування уміння «виходити за межі» окремого навчального предмету (освітньої галузі); свобода мислення, вільний вибір, робота «не за планом»; навички системного мислення тощо.

Перспективу досліджень бачимо у розробці методичних рекомендацій щодо впровадження інтеграції та міжпредметних зв'язків в освітній процес Нової української школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: «Либідь», 1997. – 374 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібник] / І. Дичківська. – К. : Акадевидав, 2004. – 352 с.
3. Інтегровані уроки у початковій школі / І. Большакова; [упоряд. О. Семібаламут]. – Київ: Видавничий дім «Перше вересня», 2016. – 176 с.
4. Педагогіка вищої школи : [словник-довідник] / упор. О. Фунтікова. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007. – 404 с
5. Савченко О. Дидактика початкової освіти : [підручник] / О. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
6. Стадніченко М. Міжпредметні зв'язки як дидактична основа розвитку природничо-наукової освіти майбутніх учителів фізики / М. Стадніченко // Теоретико-технологічні механізми об'єктивного контролю та управління в навчанні учнів (студентів) фізиці. – 2015. – Розділ 2. – С. 89-91.

**Гуркова Т. П.**

КЗ «Запорізький обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»

Запорізької обласної ради

## **У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ ВЧАТЬ ДІТЕЙ КРИТИЧНО МИСЛИТИ**

У сучасному світі на ринку праці необхідні фахівці, які вміють вчитися, а ще забувати те, чого навчилися, й перенавчатися, – стверджує ЕлвінТоффлер, американський соціолог та футуролог, один з авторів концепції постіндустріального суспільства [1].

На початку ХХІ століття понад 200 організацій та провідних компаній світу запропонували перелік навичок, які знадобляться молодим людям, щоб бути успішними в житті. Цей перелік отримав назву «Навички ХХІ століття». Серед навчальних та інноваційних навичок одне з перших місць займають навички критичного мислення і вміння вирішувати проблеми [2].

У новому Державному стандарті початкової освіти зазначені обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, а саме: вміння критично сприймати інформацію для досягнення різних цілей та уточнювати інформацію з огляду на ситуацію [3].

Швидкі зміни в нашому світі вимагають від учнів бути гнучкими, брати на себе ініціативу та бути лідерами, а також створювати щось нове та корисне. За допомогою вміння критично мислити і вирішувати проблеми учні вчаться:

- пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, ґрунтовно доводити та розуміти ідеї;
- здійснювати вибір та приймати комплексні рішення;
- розуміти взаємозв'язки між системами;
- визначати та ставити суттєві запитання для формулювання різноманітнихпозицій, що дозволяє приймати кращі рішення;
- аналізувати та синтезувати інформацію для вирішення проблем та отримання відповідей на запитання;
- вміло, відповідально мислити, що дозволить надалі формулювати надійні вірогідні судження для окреслення, аналізу та вирішення проблем.

Очевидно, що у зв'язку з цим актуальним є оволодіння вчителями початкової школи новими стратегіями й технологіями навчання молодших школярів з метою створення оптимальних умов для ефективного розвитку учнів Нової української школи, активізування їх творчих нахилів, набуття життєвого досвіду. Саме від вмотивованого професійного вчителя, який самовдосконалюється, використовує нові стратегії в освітньому процесі та опановує нові методики, залежить успішність проведення реформи освіти.

Зупинимося на характеристиці сучасного методу шести капелюхів як одного з найдієвіших прийомів організації мислення (автор-розробник – англійський письменник, психолог і фахівець в області творчого мислення Едвард де Боно) [4]. Він допомагає розвивати гнучкість розуму, креативність; приймати правильні рішення.

Метод шести капелюхів мислення де Боно у процесі вирішення практичних завдань допомагає впоратися з емоціями, розгубленістю і плутаниною; подолати ці труднощі шляхом поділу процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений у вигляді метафоричного капелюха певного кольору. Подібний розподіл робить мислення більш зосередженим та вчить оперувати різними його аспектами по черзі.

Едвард де Боно переконаний, що секретом успішного застосування методики шести капелюхів мислення є навмисна зосередженість дискусії на конкретному підході, як цього потребує процес вирішення проблеми. Послідовність упровадження методу: спочатку дослідити проблему, потім розробити набір рішень, а тоді обрати одне з них за допомогою критичного розгляду цього набору.

Використання шести капелюхів мислення має переваги при будь-якій розумовій роботі. При роботі у групі цю методику можна розглядати як різновид мозкового штурму.

Яка послідовність «приміряння» капелюхів?

1. Білий капелюх – ознайомлення з інформацією про предмет, її обговорення.
2. Після чорного капелюха варто «надати слово» жовтому – це врівноважить думки й оцінки.
3. Останнім потрібно «вислухати» синій капелюх. Послідовність «виступів» капелюхів іншого кольору підкаже активність учасників обговорення. Це визначається також з огляду на зміст завдання або проблеми, що необхідно вирішити.

#### **Хід впровадження методики**

<b>УЧНІ</b>	<b>УЧИТЕЛЬ</b>
Діти оволодівають знаннями та вміннями, необхідними для виконання завдань	Заздалегідь пояснює символічну роль кольорових капелюхів. За кілька днів до уроку дає учням завдання опрацювати дану тему в додатковій літературі
Учні класу об'єднуються в шість груп по 4-5 чоловік	Пропонує об'єднатися в шість груп і вибрати колір капелюхів
Кожна група обирає собі колір капелюхів	Слідкує, щоб кольори груп не повторювались
Група отримує завдання	Роздає завдання групам та пояснює його виконання.
Учні міркують над завданням у групі 10-15 хвилин. Обговорюють питання у групі (висувають гіпотези, обговорюють їх; обирають спікера)	Стежить за часом. У разі необхідності пропонує допомогу
Кожна група по черзі зачитує завдання і дає відповіді.	Коментує роботу груп з точки зору їх результатів та питань організації процедури групової роботи

Таким чином, використання методики шести капелюхів мислення в роботі вчителя початкової школи дозволяє розкрити учня як творчого і конструктивного мислителя, який може узагальнити і систематизувати матеріал за запропонованою темою, знайти нові шляхи розвитку проблеми.

Завдяки методиці «Шість мислячих капелюхів» на уроках учні відтворюють матеріал не тільки репродуктивно, а й включають у роботу емоції, критику, нові ідеї. Діти працюють у групах, і ця методика дозволяє уникнути плутанини, оскільки група використовує тільки один тип мислення в певний проміжок часу. Учні намагаються оперувати різними аспектами мислення по черзі, вчать збирати ці аспекти разом і мислити конструктивно, де різні точки зору й підходи не стикаються, а співіснують. При використанні цього методу мислення учнів стало більш сфокусованим, конструктивним, продуктивним. Вони розвивають уміння бачити ситуацію і рішення з кількох точок зору.

#### **Список використаних джерел**

1. Боно, Э. Учите своего ребенка мыслить/ Э. Боно // пер. с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 2005. – 432 с.
2. Навички XXI століття: як їх отримати у школі? [Електронний ресурс] / education. – Режим доступу: <https://www.education.ua/ua/articles/574/> (дата звернення 20.05.2018).
3. Цитаты известных личностей [Электронный ресурс] / Элвин Тоффлер. – Режим доступу: <https://ru.citaty.net/avtory/elvin-toffler/> (дата обращения 20.05.2018).
4. Як сформувати в учнів навички XXI століття засобами ІКТ [Електронний ресурс] / TIMCO. – Режим доступу: <http://timsco.koippo.kr.ua/skripka/yak-sformuvaty-v-uchniv-navychky-xxi-stolittya-zasobamy-ikt/> (дата звернення 20.05.2018).

**Задоріна О. М.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

#### **ПРИКЛАДНА ЗАДАЧА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ**

Освіта в сучасному розумінні – це не стільки процес набуття учнем певних знань, а вміння творчо та доцільно їх використовувати, спроможність впевнено орієнтуватися в навколишньому світі, можливість приймати обґрунтовані рішення, аналізувати та розуміти наслідки дій, процесів тощо. Саме школа має формувати дані якості і вміння через орієнтацію на практичну спрямованість пізнавальної діяльності учнів. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти та Концепція Нової української школи ґрунтуються на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, при цьому математиці надається особливе значення для пізнання та описування процесів та явищ дійсності.

Математична компетентність – одна з «ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [1]. В

пояснювальній записці до навчальної програми з математики зазначено, що «в основу побудови змісту та організації процесу навчання математики покладено компетентнісний підхід, відповідно до якого кінцевим результатом навчання предмета є сформовані певні компетентності, як здатності учня застосовувати свої знання в навчальних і реальних життєвих ситуаціях, повноцінно брати участь в житті суспільства, нести відповідальність за свої дії» [2].

Одним із засобів формування математичної компетентності є розв'язування прикладних задач. Аналіз вітчизняних наукових джерел показав, що існує декілька трактувань понять «прикладна задача», «задача практичного змісту» та «завдання практичного змісту». В деяких джерелах прикладна задача може трактуватись, як нематематична, але, та, що розв'язується математичними методами [3]. У інших – це «задача з готовими даними, що зводиться лише до побудови математичної моделі» [4]. Задачу з практичним змістом також розглядають як задачу, в якій ставиться лише питання, дані треба знайти самостійно.

Саме на задачах бажано підводити учнів до доцільності вивчення теорії. У багатьох випадках задачі практичного змісту можна застосовувати для мотивації навчальної діяльності учнів перед вивченням нового матеріалу, для створення перед вивченням нової теми так званої проблемної ситуації.

Переваги завдань практичного змісту:

- мотивація, зв'язок з реальністю, що оточує;
- міжпредметні зв'язки (математичні моделі використовуються як в шкільних предметах, так і в дисциплінах вищої школи);
- більш високий рівень педагогічних цілей, що досягаються (згідно таксономії Блума);
- не тільки знання та вміння, але й здатність та готовність їх успішно застосовувати(компетенції).

Прикладні задачі традиційно входять до змісту ЗНО з математики як «завдання практичного характеру». В таких завданнях відображують реальні ситуації з життя і спроможність їх розв'язання свідчить про те, що учні навчилися застосовувати математичні знання на практиці. Саме з такими задачами випускними справляються не достатньо вдало, оскільки не вміють спів ставляти умову задачі з необхідною математичною моделлю, формулою чи законом. Проте, за допомогою таких задач можна визначити наявність математичних компетентностей учнів та рівень їх сформованості.

Одне з завдань ЗНО з математики – оцінити вміння учасників «будувати математичні моделі реальних об'єктів, процесів і явищ та досліджувати ці моделі засобами математики» [2]. Аналіз завдань ЗНО з математики 2016-2019 років свідчить про тенденцію до збільшення кількості таких завдань. У 2016 році кількість таких завдань складала 12 % від загальної кількості завдань, у 2017 – 15 %, у 2018 та 2019 – 18 %. У демо-версії орієнтовного тесту ЗНО з математики 2021 року, представленому на сайті osvita.ua, ця цифра сягає вже 22%.

За результатами міжнародного дослідження PISA (зокрема щодо сформованості математичної компетенції учнів), середній бал в Україні – 453 бали (у країні-лідера – 591, у середньому в країнах OECD – 489). Тут в

Україні виявились найбільші проблеми – лише 64 % українських учнів досягнули другого та вище рівня (у країнах OECD – 76%). Це означає, що понад третина школярів не досягнули базового рівня у знаннях математики (у країнах OECD – 24%) [5].

Однією з причин недостатньої спроможності вдало розв'язувати задачі практичного змісту як під час дослідження PISA, так і під час ЗНО з математики, на думку вчителів, є недосконале навчально-тематичне забезпечення, недостатня кількість таких завдань у шкільних підручниках та посібниках з математики. Така освітня потреба врахована у змісті підвищення кваліфікації вчителів математики. Під час курсів «Наскрізнi лінії компетентностей у змісті шкільного курсу математики» та «Компетентнісно орієнтоване навчання математики засобами кооперативного навчання» пропонуються практичні заняття, на яких опановуються навички форматування завдань абстрактного характеру в завдання практичного змісту. За два роки на кафедрі зібрана досить велика кількість опрацьованих вчителями задач.

Ще одна з проблем, з якими стикаються викладачі на таких курсах, полягає у тому, що вчителі не розуміють різниці між сюжетною задачею та задачею з практичним змістом. Вчителі не завжди можуть визначити, які самі компетентності формуються у учнів під час розв'язування тих або інших задач практичного змісту. Це спонукало викладачів нашої кафедри до створення методичних рекомендацій на допомогу вчителям математики щодо створення та застосування задач практичного змісту на уроках та під час підготовки до ЗНО.

Ми вважаємо, що наше дослідження є актуальним, оскільки збільшення кількості задач практичного змісту на уроках математики переконує учнів, що математика справді широко застосовується. Разом з тим, ці задачі сприяють формуванню в учнів певного практичного підходу до розв'язання різноманітних проблем. Використання таких задач вимагає, в свою чергу, додаткової роботи і від учителя. Тому ми плануємо у подальшому удосконалювати курс «Наскрізнi лінії компетентностей у шкільному курсі математики» під час курсової перепідготовки учителів математики. Також плануємо розробити та проводити курс «Формування математичної компетентності учнів шляхом розв'язування задач практичного змісту». Оскільки закінчення курсу навчання у школі має сформувати у випускників стійку впевненість у прикладному значенні математики та допомогти вдало застосовувати набуті знання та навички у повсякденному житті та майбутній професії.

#### **Список використаних джерел**

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII, ст. 12)
2. Сайт МОН України Навчальні програми з математики для загальноосвітніх навчальних закладів України/ Наказ МОН України № 804 від 07.06.2017, URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>
3. Колягин Ю.М., Пикан В.В. О прикладной и практической направленности обучения математике. Математика в школе, 1985. № 6. 27 с.
4. Чернецький П.П. Прикладні задачі. Тернопіль: Богдан, 2015. 196 с.
5. PISA 2018 Results «WHATSTUDENTS KNOW AND CAN DO (VOLUME I)» – Режим доступу:

[http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos\\_Internacionais/PISA/resultados2018/PISA18\\_relatorio\\_Internacional.pdf](http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/PISA/resultados2018/PISA18_relatorio_Internacional.pdf)

**Івасюк А. В.**

Біляївський районний методичний  
кабінет Одеської області

### **ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

В умовах реформування освіти актуальними постають проблеми реалізації ідей Нової української школи, а саме впровадження в освітній процес педагогіки партнерства. Нова українська школа висуває основоположною ідею партнерства школи, сім'ї, громадськості задля реалізації місії нової школи, а саме: допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти й можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем та батьками [1, с. 105].

У нових умовах розвитку суспільства законодавство України чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання та виховання дітей. Особливості взаємин школи із сім'ями учнів регламентуються державними документами. Реформування освіти XXI століття передбачає партнерство родини і школи, що сприяє активному залученню батьків до освітнього процесу.

У різні часи проблемами сімейного виховання цікавились філософи, політики, письменники, вчені. Про стосунки батьків і дітей, про важливість сімейного виховання писали ще Арістотель, В. Мономах, Г. Сковорода, Я. Коменський, Ж. Руссо, Г. Песталочці та інші. Важливого значення даній проблемі надавали А. Макаренко, П. Каптерев, І. Сікорський, Л. Виготський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Ткаченко.

Значний внесок у становлення педагогіки партнерства зробили сучасні вчені, зокрема Ш. Амонашвілі, який розглядав особливості гуманної педагогіки; В. Постовий приділив увагу формуванню педагогічної культури батьків та педагогічним проблемам молоді сім'ї; Т. Алексєнко узагальнив основні напрями співпраці сім'ї і школи, а І. Рибальченко – форми роботи з батьками в закладі освіти.

Аналіз літературних джерел свідчить, що до педагогів і батьків висуваються високі вимоги щодо відповідальності за виховання, навчання і розвиток майбутнього покоління, співпраці один з одним задля досягнення єдиної мети – виховання інноватора та громадянина, який вмє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини. У Законі України «Про освіту» зазначено, що: «Метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» виховання [2]. Цього можливо досягти лише за взаємодії та докладання зусиль з боку школи і сім'ї.

Трикутник взаємодії учень-учитель-батьки передбачає залучення родини до освітнього процесу, шляхом співпраці зі школою. Учителю має бути для дитини другом, для батьків радником і соратником. Педагогіка партнерства ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її метою є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму та офіціозу [1, с. 17].

В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Вони об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Учителю має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини [3, с. 282].

Основні принципи педагогіки партнерства:

повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [1, с. 17].

Школа і родина мають бути єдиним цілим і їхня діяльність повинна мати спрямованість на дитину, її освіту та розкриття талантів, утвердження неповторності. Ефективність взаємодії сім'ї і школи у становленні й розвитку особистості дитини є значною і очевидною. Батьки – це перші педагоги і саме за допомогою сім'ї дитина соціалізується, у неї закладаються цінності, світогляд, від батьків переймаються моральні якості, манери поведінки. За переконаннями В. Сухомлинського, нині немає важливішого у сфері виховання, ніж навчити батька і матір виховувати своїх дітей. «Без турботи про педагогічну культуру батьків, – зазначав він, – неможливо розв'язати жодного питання, що стосується навчання та виховання. Батьківська педагогіка, тобто елементарне коло знань матері та батька про те, як істота, що народилася від людини, стає людиною, це фундамент, основа всієї педагогічної теорії і практики» [4, с. 390].

Сьогодні саме на класного керівника покладається особлива відповідальність у налагодженні системи спілкування, за якої батьки матимуть довірливі стосунки з педагогом та іншими батьками, будуть обмінюватись думками, ідеями, ставитимуть запитання, ділитимуться з труднощами і спільно шукатимуть шляхи вирішення освітніх проблем. Головне, щоб кожен відчував свою відповідальність і докладав максимуму зусиль. Така взаємодія буде ефективною і принесе значну користь в освітньому процесі. Тому перед методичною службою району постало завдання щодо підготовки педагогічних колективів закладів загальної середньої освіти району до взаємодії з батьками та залучення їх до процесу життєдіяльності школи. Спільно з заступниками директорів з виховної роботи, керівниками шкільних методичних комісій класних керівників були передбачені можливі проблеми, які притаманні окремим віковим групам і організовано роботу з батьками на випередження. Визначено форми і методи взаємодії (як способи продукування дії педагогів й батьків): кваліфікована педагогічна допомога батькам у складних життєвих ситуаціях; організація і проведення лекцій, бесід, педагогічних практикумів, конференцій з

обміну досвідом; обмін думками, диспути й дискусії, засідань круглого столу, консультації.

Цікавими формами роботи з батьками у районі є батьківські тренінги, батьківські ринги, дні відкритих дверей, родинні фестивалі, вечори сімейних традицій, освітні хакатони тощо. Кожна з цих форм вимагає ретельної підготовки. Класний керівник планує 2-3 таких заходи на рік, але проводить їх так, щоб батьки відчули, що це для них важлива школа проникнення у світ дитини. Уся ця робота спрямована на те, щоб розвивати в батьків позитивне ставлення до школи, навчання дітей, їхньої участі у трудовій, суспільній діяльності і надавати допомогу батькам у визначенні методів і прийомів виховання дітей, у керівництві навчальною роботою дітей в домашніх умовах, стимулювати батьків до педагогічної самоосвіти, нейтралізації негативного впливу окремих факторів. Тому авторитет класного керівника – його професійність, творчість, креативність, високі моральні, комунікативні якості, усвідомлення гуманістичних цінностей педагогічної професії, тактовність тощо, повинні стати цьому запорукою.

Отже, партнерство родини і школи має бути спрямоване на досягнення єдиної мети, виховні вимоги мають співпадати, взаємодія має ґрунтуватися на спільній зацікавленості, відповідальності, взаємоповазі, гуманності, рівноправності. Цього може досягти творчий креативний класний керівник, створивши толерантне, гуманістично спрямоване середовище. Запорукою успішної навчальної та виховної роботи в закладі загальної середньої освіти є ніщо інакше як співпраця класного керівника з батьками, адже родина впливала і продовжує чинити значний вплив на процес розвитку особистості учня, а також зробити батьків активними учасниками педагогічного процесу – це важливе й відповідальне завдання вчителя та навчального закладу загалом.

#### **Список використаних джерел**

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09. 2017 №2145–VIII/Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. / О. Вишневський – Дрогобич: Коло, 2006. – 326 с.
4. Сухомлинський В. О. Ми продовжуємо себе в дітях/В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5–ти т. – Т.5. – К.: Рад школа, 1977. – С.578-584

**Косякова С. С.**

Викладач КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний коледж»

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Сучасний етап відродження самостійної України, інтеграція її в світове товариство потребують створення нової системи освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення умов для

найповнішого розкриття її здібностей, задоволення освітніх потреб. Сучасна освіта визначається як стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорука майбутнього [ 2, с. 7].

У реалізації цієї системи важлива роль відводиться вчителю, який формує інтелектуальний потенціал гуманного суспільства. Головною метою нової української системи освіти, зазначеної у нормативних документах, є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися протягом життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [1]. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [2, с. 9].

Для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема, для того щоб охопити весь необхідний матеріал і глибоко його вивчити, педагог повинен старанно планувати свою роботу [1].

Завдання вчителя полягає в тому, щоб збудувати процес пізнання таким чином, щоб він був цікавий як для учня, так і для педагога. Інтерактивне навчання – це навчання у спілкуванні, яке зберігає кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу, але видозмінює форми з транслюючи на діалогові, які базуються на взаєморозумінні і взаємодії .

До таких інтерактивних технологій відноситься кооперативне навчання: робота в парах, ротачійні (змінні) трійки, два-чотири-всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум [1].

Технології ситуативного моделювання – ігрова модель навчання покликана реалізувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю прояву емоцій, надання дитині можливості самовизначення, розвитку творчої уяви, вільного висловлювання своєї думки [3, с. 4].

До технологій ситуативного моделювання належать такі інтерактивні технології, як: імітація, рольова гра, драматизація. Варто зауважити, що в європейській дидактиці поступово відмовляються від терміна «гра», що асоціюється з розвагами, а вживається терміни «симуляція», «імітація» тощо.

Фронтальна форма організації навчальної діяльності учнів має більшу кількість слухачів від тих, хто говорить. Усі учні в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із подальшим контролем результатів.

До цієї групи належать інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї аудиторії: обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; незакінчені речення; мозковий штурм; навчаючи-вчучся («Кожен навчає кожного»); аналіз ситуації.

Як оцінювати роботу учнів під час проведення інтерактивних уроків, як підтвердити, що діти справді набули необхідні знання, уміння і навички, сформуvalи у себе значущі для сучасного життя цінності та компетентності? Ці важливі проблемні питання спонукають педагогів, які застосовують інтерактивні технології, переосмислювати критерії оцінювання навчальних досягнень школярів. Наприклад, у інтерактивному навчанні важливими є такі вміння, як здатність відстоювати свою думку чи аргументувати свою позицію під час дискусії або дебатів. Отже, оцінювання повинно базуватися саме на цих важливих уміннях, а не лише на оцінюванні здатності учня запам'ятовувати та відтворювати фрагменти інформації. Разом із застосуванням традиційних методів оцінювання рівня навчальних досягнень учнів учителі шукають також альтернативні підходи до вирішення цього питання [5, с. 64].

Важливим є те, що багато інтерактивних технологій: дебати, рольова гра, аналіз випадку, дискусія, обговорення в групі, на перший погляд сприймаються скоріше як гра, ніж серйозне навчання. Тому вчителі, перш ніж їх використовувати, хотіли б мати підтвердження того, що інтеракція забезпечує досягнення якісних результатів навчання, щоб їх продемонструвати батькам, адміністраторам і навіть самим учням.

Сучасна освітня ситуація потребує пошуку і засвоєння нових форм взаємодії між учасниками навчального процесу. Сучасному педагогу необхідно зрозуміти, що пояснювально-ілюстративні технології, які базуються на примушуванні, залишилися у минулому.

Майбутнє за технологіями колективної діяльності, які активізують процес навчання і дозволяють підвищувати конкурентну спроможність учня в умовах високої вимогливості суспільства.

Нові завдання шкільної освіти в Україні, які спрямовані на гуманізацію та демократизацію всього навчально-виховного процесу в школі, визначають нові пріоритети навчання й виховання, потребують формування ініціативної особистості, здатної до раціональної творчої праці.

Мета сучасної школи – забезпечити подальше становлення особистості дитини, цілеспрямовано виявляти і розвивати її здібності, формувати вміння і бажання вчитися, створити умови для самовираження учнів у їхньому житті та видах діяльності. Чим ширша та багатша сфера діяльності людини, тим різноманітніші зв'язки і ставлення її до навколишнього середовища, тим різнобічніше розвивається вона.

Проте в сучасній школі, на жаль, дуже часто навчання зводиться до запам'ятовування навчального матеріалу та одноманітного відтворення знань і прийомів дії, типових засобів розв'язування. А це знижує потяг до навчання, позбавляє дитину радості власного відкриття.

Однак процес навчання повинен не тільки озброювати учнів знаннями, уміннями, навичками, впливати на їхню свідомість і поведінку, але й розвивати активну пізнавальну діяльність, що в свою чергу виступає рушійною силою психічного розвитку особистості.

Повноцінна і різноманітна пізнавальна діяльність школярів, яка є результатом і умовою успішного навчання, формується лише тоді, коли учні розуміють цілі

навчання, усвідомлюють значення того, що вивчається, виявляють інтерес до процесу і результату учіння.

Враховуючи це необхідно постійно здійснювати стимулювання пізнавальної активності та самостійності на уроках. Основними напрямками такого стимулювання є стимулювання пізнавальної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. <https://osvitoria.media> – освіторія.
2. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання// Початкова школа. – 2006. – №3. – С. 9-11.
3. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці //Початкова школа – 2004. – №9. – С. 5-7.
4. Реформат М. Впровадження інтерактивних технологій навчання // Завуч. – 2006.– №13.– С.5-9.
5. Фіцула М. М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – 542с.

**Кравець Н. Ю., Хоменко О. А.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ВЧИТЕЛІВ ПЛОТНИХ ШКІЛ В УМОВАХ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ**

Одним з напрямків реформування шкільної освіти є осучаснення її змісту, що втілено у новому Державному стандарті початкової загальної освіти, розробленому у 2017 році. Важливим кроком щодо запровадження проекту стандарту є організація і проведення Міністерством освіти і науки України експерименту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти» [1]. Метою експерименту є апробація нового змісту початкової освіти, нового навчального плану і підходів, спрямованих на реалізацію концепції «Нова українська школа». В ході експерименту визначаються оптимальні умови для запровадження інтегрованого підходу в початковій освіті, застосування нових методів та технологій, що дозволяють дитині самостійно опановувати новий матеріал, підтримувати її зацікавленість у навчанні, розвивати необхідні компетентності, емоційний інтелект та позитивну самооцінку.

З огляду на це актуальним завданням роботи науково-методичної структури стає оновлення змісту та напрямів діяльності щодо підтримки педагогічних працівників, що є необхідною складовою реформування освіти, спрямованою на якісне покращення всіх ланок цілісного освітнього процесу, дієвим засобом реалізації нової освітньої парадигми, державних освітніх стандартів. Однією із нових функцій методичної роботи є супроводжуюча, яка реалізується за технологією науково-методичного супроводу.

Аналіз сучасних досліджень із проблеми супроводу (Т. Сорочан, О. Чернишов, Н. Мельник, І. Ніколаеску, О. Казакова, М. Полянський та інші)

дав можливість з'ясувати, що науково-методичний супровід є самостійною сферою педагогічної діяльності викладачів.

У «Тлумачному словнику» поняття «супровід» трактується як дія зізначенням «йти поруч», або «те, що супроводить яку-небудь дію, явище», «супровід» – йти поруч з людиною, що йде вперед, долаючи труднощі [3, с.1217].

На думку Т. Сорочан сутність науково-методичного супроводу як педагогічної категорії полягає в тому, що це професійна педагогічна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників та учасників педагогічного процесу, а результатом – якісно новий рівень освіти або нова якість професійної діяльності педагогів-вихователів, яка виявляється у професійній компетентності [4].

У науковий обіг педагогічної галузі України дефініція «науково-методичний супровід» введена Національної доктриною розвитку освіти в Україні. Учені зазначають, що науково-методичний супровід потрібно розглядати як сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів, які забезпечують допомогу педагогічним та іншим працівникам у подоланні труднощів протягом всієї професійної діяльності [4].

В умовах запровадження всеукраїнського експерименту постала необхідність розробки системи роботи з науково-методичного супроводу вчителів пілотних шкіл. В Одеській області визначено 4 заклади ЗСО як бази експерименту всеукраїнського рівня: Таїровська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Овідіопольського району, Одеська загальноосвітня школа №26 І-ІІІ ступенів Одеської міської ради, НВК «Балтська ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 ім. О. Гончара–лицей» Балтської міської ради, Шабський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – гімназія» Білгород-Дністровської районної ради. Крім того визначено ще 3 заклади ЗСО для проведення експерименту на регіональному рівні: Великодальницький навчально-виховний комплекс «Школа-гімназія» Біляївського району, НВК «Балтська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №2 – гімназія» Балтської міської ради, Нерубайський НВК «школа-гімназія» Біляївського району.

Програма науково-методичного супроводу вчителів пілотних шкіл, запропонована науково-методичною лабораторією початкової освіти кафедри педагогіки та технологій неперервної освіти Одеської академії неперервної освіти, відповідає етапам всеукраїнського експерименту: організаційно-підготовчий (червень – жовтень 2017 р.), формувальний (листопад 2017 р. – травень 2022 р.), узагальнюючий (червень – жовтень 2022 р.).

Впродовж *організаційно-підготовчого етапу* впровадження експерименту науково-методичний супровід вчителів пілотних шкіл здійснювався за напрямками: «Теоретичні засади Нової української школи», «Інтеграція: тематичний та діяльнісний підходи», «Ранкові зустрічі», «Моделювання навчальної програми та організаційно-методична структура планування на місяць, тиждень, день», «Особливості організації освітнього середовища», «Робота в команді. Залучення батьків», «Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів». Для вчителів було організовано п'ятиденний тренінг, метою

якого стало опанування нових підходів до організації освітнього процесу та відпрацювання практичних навичок.

3 листопада 2017 року триває формувальний етап експерименту. В цей період вчителі пілотних класів не тільки апробують нові методичні та дидактичні матеріали, у яких відображається зміст нового Державного стандарту, а й напрацьовують власні розробки, корегують надані матеріали відповідно до умов, в яких відбувається освітній процес. В ході експериментальної роботи вчителі акумулюють свій досвід, формують власне бачення оптимальної моделі впровадження нового стандарту.

З метою навчально-методичного супроводу для вчителів пілотних шкіл науково-методичною лабораторією початкової освіти започатковано проведення наставницьких зустрічей, які проходять у формі тренінгів, семінарів-практикумів, що сприяє удосконаленню практичних навичок, розвитку креативності, реконструкції траєкторії професійного зростання. В центрі уваги – найбільш складні питання впровадження інтегрованого навчання, формувального оцінювання, розвитку ключових та предметних компетентностей учнів.

Не менш важливими й ефективними формами методичного супроводу стало запровадження супервізії та інтервізії.

Супервізію ми розглядаємо як інструмент професійної підтримки та професійного розвитку, що передбачає комплекс заходів із навчально-методичного супроводу педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації завдань Нової української школи [2]. Інтервізію – як форму роботи у групі, як взаємну консультацію та обмін досвідом між колегами з метою покращення професійних навичок та ефективності роботи [2]. Під час інтервізії вчителі мають можливість обмінятися досвідом, перевірити рівень розуміння проблеми, поділитися інтерпретаціями педагогічних ситуацій, дискутувати, надавати приклади з власного досвіду, представляти проблеми, що виникають із спостереження під час роботи, роз'яснювати проблеми, обмінюватися думками, побоюваннями, генерувати ідеї, проводити дидактичні ігри, розігрувати ролі, моделювати і симулювати ситуації, організувати мозковий штурм.

Вчителі пілотних шкіл є активними учасниками заходів, запроваджених Одеською академією неперервної освіти у 2019 році: Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку», обласної конференції «Нове покоління вчителів для української школи: досвід реалізації та перспективи проєкта», форуму «Креативні вчителі: стратегії успіху» тощо. В рамках цих заходів вчителі презентують свій досвід, обмінюються з колегами здобутками з актуальних питань впровадження нового Державного стандарту: розвиток критичного мислення молодших школярів, реалізація інтегрованого підходу на уроках української мови, питання партнерства і співучительства, стратегії формувального оцінювання.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що науково-методичний супровід є необхідним в умовах всеукраїнського експерименту. Завдяки обміну

досвідом, вчителі мають можливість побачити, зрозуміти і проаналізувати свої професійні дії та поведінку, власні професійні помилки й корегувати їх, виявити спільні проблеми та намітити шляхи подолання цих проблем. Такі форми підтримки сприяють аналізу відповідності та якості щодо застосування ними методів, технік, прийомів роботи, використання сучасних форм організації освітнього процесу, допомагають задовольнити організаційні, професійні та особистісні потреби.

#### **Список використаних джерел**

1. Про проведення всеукраїнського експерименту на базі загальноосвітніх закладів : наказ МОН України від 13.07.2017 №1028 [Електронний ресурс]. – URL : [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/56646/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/56646/).
2. Іванюк І. В. Супервзія та інтервзія в школі: дієві засоби від професійного вигорання вчителів [Електронний ресурс] / І. В. Іванюк – URL : <http://lib.iitta.gov.ua/.pdf>
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Бусел]. – К., Ірпінь: ВТФ Перун, 2005. – 1728 с.
4. Сорочан Т. М. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа» [Електронний ресурс] / СорочанТ. М. - URL : <http://lib.iitta.gov.ua/.pdf> .
5. Ніколаску І. О. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно–комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / І. О. Ніколаску. Народна освіта. – URL : [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4189](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4189) .

**Трунова В. А.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради

**Думбрава О. Д.**

Липецький ЗЗСО № 2 І ступеня,  
Подільського району Одеської області

### **ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Прискорення науково-технічного прогресу вимагає мобілізації інтелектуального потенціалу кожної особистості. Ця проблема стоїть особливо гостро перед учителями школи.

Зазначимо, що основною формою організації навчальної діяльності молодших школярів традиційно залишається урок. Та залежно від тих завдань, які він покликаний реалізувати, урок змінює свої цілі, зміст, структуру, методи і прийоми навчання, а тому актуальність дослідження вимагає розв'язання питання про вдосконалення освітнього процесу, зокрема вивчення певних мовних тем за допомогою дидактичних ігор.

Оскільки кожний урок з мови – складна, цілісна, динамічна система змісту навчального матеріалу й організації роботи з ним, то мета уроку має збігатися, в

цілому, з метою навчального процесу. Однією з них є формування національно-мовної особистості учня. Цього можна досягти, якщо на кожному уроці, позакласній роботі буде виховуватися увага до слова, свідоме ставлення до мови як засобу спілкування, передачі почуттів і переживань, ставлення до всього оточуючого.

Крім того, якщо на кожному уроці засвоюються мовні і мовленнєві знання, формуються навчально-мовні, правописні та комунікативні вміння і навички, розширюється читацький рівень школярів, збагачується їхній мовний запас, відбувається оволодіння мовною нормою. Отже, учні одержують зразки комунікативно досконалої мови й мовлення і навчаються доцільно й правильно використовувати засоби мови для побудови власних висловлювань.

Відбір дидактичного матеріалу та різні види роботи з мовним матеріалом має допомогти дітям усвідомити мову як матеріал передачі думки і змісту, відчути красу слова, виховувати потребу в творчості, прагнення до точності, виразності, образності власного мовлення, використання мовних одиниць мовної системи, бажання навчитись майстерно оперувати словом і мовою.

Для вирішення вище окреслених завдань актуальним є застосування на уроках української мови дидактичних ігор, адже саме вони, заняття з ними та прийом роботи підвищують ефективність сприймання навчального матеріалу, урізноманітнюють навчальну діяльність, вносять у неї елементи зацікавленості.

Розробленість питання про використання ігор на уроках української мови, їх педагогічне значення досить досконало були розглянуті плеядою вчених: Л. В. Артемовою, М. С. Вашуленко, Т. Вельяміною, Л. С. Ільяницькою, С. О. Караман, М. І. Пентилок, В. А. Труновою та ін.

Отож, предметом нашого аналізу виступають особливості використання дидактичних ігор на уроках української мови у процесі вивчення частини мови та будь-якого мовного матеріалу.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, справедливо вбачає в дидактичних іграх можливість ефективної взаємодії педагога та учнів, продуктивної форми їх спілкування з наявними елементами змагання, безпосередності, природного дитячого інтересу.

Визначальними при цьому є думки класиків педагогіки, які називали гру усвідомленою діяльністю, а радість гри «радістю творчою», «радістю перемоги». Адже всім відомо, що дидактичні ігри використовують у навчанні та вихованні учнів усіх вікових груп за необхідності актуалізувати досвід і знання, повторити вивчене, щось уточнити, закріпити знання й уявлення про природні явища, працю тощо.

Як ігровий метод навчання, дидактична гра постає у двох видах:

- 1) власне дидактична гра, її проведення ґрунтується на самонавчанні та самоорганізації учнів;
- 2) гра-заняття (гра-вправа) [5]. Провідна роль у ній належить учителю, який є її організатором. Під час гри – заняття учні засвоюють доступні мовні теми, набуваючи нових знань, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення), бо ефективне опанування знань і вмінь відбувається в практичній діяльності дітей за роботи

мимовільної уваги і запам'ятовування. Отож, основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання, є не пряма вказівка вчителя чи бажання учнів чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, отримати перемогу, виграти. Саме це спонукає школярів до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри.

Наприклад, гра у 2-му класі «Іменники на одну літеру»: «Пригадайте слова, які починаються при письмі однією літерою «Р». Напишіть по чотири слова. П'ятеро переможців буде тих, хто першими напишуть такі слова».

У такому разі краще сприймаються правила гри, бо учні уважніше прислуховуються до завдань, швидше орієнтуються на потрібне запитання, добирають і групують предмети і цим самим стимулюють мислення. Тоді у дітей збільшується інтерес до вивчення програмного матеріалу, підвищується пізнавальна активність у формуванні знань, умінь і навичок [7, с. 66-87]. Як всі види ігор, дидактичні стимулюють загальний особистий розвиток школярів. Ми переконалися, що поєднання навчального змісту з ігровим задумом і діями дітей вимагають від учителя майстерного педагогічного керівництва.

Дидактична гра має сталу структуру або основні елементи: *ігрові завдання* (підкреслюють спрямованість навчального змісту), *правила* (визначають характер і способи ігрових дій, організують і спрямовують стосунки дітей) [6, с. 36], *ігрові дії* (реалізують ігрові задуми, бо без певних правил, дій гра неможлива) [1, с. 36]. Під час гри увага дитини спрямована на розгортання ігрової дії, а захопленість ігровою ситуацією є передумовою мимовільного розв'язання дидактичного завдання [7, с. 72]. Результатом гри є *фінал* – це рівень засвоєння знань, успіх у розумовій діяльності.

Отже, ігровий задум, ігрові дії та правила тісно пов'язані між собою: задум визначає характер ігрових дій, а дотримання правил допомагає в їх здійсненні та розв'язанні ігрового завдання. Відсутність, ігнорування хоча б одного з цих елементів унеможливує проведення гри. Наприклад, гра «Хто більше», рекомендована для учнів 3 класів.

Учні поділяються на дві команди. І команда добирає і записує іменники, які вживаються тільки в однині (молодь, читання, ходьба, сміливість, радість...), друга – іменники, які вживаються тільки у множині (ворота, ножиці, дрова, макарони, гроші, харчі, канікули...). Перемагає команда, яка набрала більшу кількість слів за визначений час.

Ігрова діяльність на уроці проходить ефективно і дає результати, якщо вона керована і забезпечує виконання певних вимог:

1. *Готовність учнів до участі в грі.* Кожен учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити мету, послідовність дій, мати потрібний запас знань та передбачати кінцевий результат,
2. *Забезпечення необхідними дидактичними матеріалами* (схеми, окремі записи, аркуші паперу тощо).
3. *Чітка постановка завдань до гри.* Пояснення має бути зрозумілим, чітким, продуманим.
4. *Складну гру слід проводити етапно, щоб учні засвоїли окремі дії.*

5. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати на досягнення виконання, оцінювати.
  6. Неможна принижувати гідність дитини (образливими порівняннями, оцінкою за поразку в грі, глузуванням тощо).
  7. Варто дотримуватись дидактичних принципів організації ігор: доступність, посиленість, систематичність [1; 2]. Завдання треба добирати короткі, посилені, розраховуючи на відповіді всіх.
  8. Слід уникати одноманітності завдань, щоб дітям не доводилося довго чекати включення в гру, бо це знижує інтерес.
- Ігри слід диференціювати, бо «мета одна, уроки – різні» [4].

Отже, успіх проведення гри буде тоді, якщо: ігри будуть відповідати навчальній програмі; ігрові завдання будуть не надто легкими, проте й не складними; іграють відповідати віковим особливостям учнів і бути різноманітними; залучати до ігор треба учнів усього класу [5].

У навчальних іграх не може бути тих, хто програв або виграв, тут виграють усі. Такі ігри можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учнів і вміння користуватися новими знаннями.

#### **Список використаних джерел**

1. Артемова Л. В. Вчися граючись / Л. В. Артемова. – К.: Знання, 2000. – 257с.
2. Вельямінова Т. Розвиток пізнавальних здібностей на уроках мови / Т. Вельямінова // Урок української. – 2000. – №7. – С. 22-23.
3. Вірнієнко О. М. Диференційований підхід до навчання школярів рідної мови / О. М. Вірнієнко // Початкова школа. – 2001. – №3. – С. 16-18.
4. Донченко Т. К. Мета одна, уроки – різні / Т. К. Донченко // Урок української. – 2000. – № 11-12. – С. 14-16.
5. Ільяницька Л. С. Ігрові проблемні ситуації / Л. С. Ільяницька // Школа. – 2004. – №7. – С.27.
6. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназіях: навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
7. Трунова В. А. Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму : Монографія. – К.: Вища школа, 2001. – 98 с.

**Чуйко К. А.**

Білгород-Дністровський КЗ НВК  
ім. С.О. Морозової

### **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Розвиток сучасного суспільства відзначається зростанням системних змін, що потребує прояву певних якостей та властивостей людини для її ефективної самореалізації та успішної адаптації у соціумі. Потребою сьогодення є розвиток емоційного інтелекту людини, що підвищує науковий та психолого-педагогічний інтерес до цієї проблеми.

Розвиток сучасного інформаційного суспільства спричиняє появу нових термінів та досить часто зумовлює трансформацію раніше ustalених понять.

Емоційний інтелект – досить нове поняття. Перше припущення про те, що існує сукупність здібностей, яка дає людині змогу продуктивно взаємодіяти з іншими людьми на основі контролю, розуміння та інтерпретації власних емоцій та емоцій інших людей, сформувалося наприкінці ХХ століття. Така система ментальних здібностей отримала назву «Емоційний інтелект» (EQ) [5].

Актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту у педагогічному контексті обумовлена недостатньо розробленим науковим підходом до цілеспрямованого формування емоційної розумності суб'єктів навчання під час освітнього процесу.

Активним популяризатором емоційного інтелекту (EQ) вважається Д. Гоулмен, американський журналіст і психолог, який у праці «Emotional Intelligence» на матеріалах психологічних досліджень та опитувань довів, що успіх в житті залежить не стільки від логічного інтелекту (IQ), скільки від здібностей керувати своїми емоціями EQ[2]. На думку вченого, не існує міцного зв'язку між IQ та успішністю в житті, адже люди з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їх поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими.

В Україні також з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації феномена, його функцій, вивчення EQ як детермінанти внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника цілісного її розвитку (О. Філатова).

Також дослідження західних вчених (С. Торренса, Д. Карузо, Г. Гарднера, Р. Бар-Она, С. Хейн, Р. Купера, К. Кеннона), які розробляли концепцію розвитку емоційного інтелекту однозначно підтверджують, що успіх значною мірою залежить від розумного володіння емоціями, тобто EQ, який на відміну від IQ, розвивається впродовж життя.

Окрім того, як зазначає Л. Буркова, значну роль при свідомому напрямку зусиль на розвиток емоційного інтелекту відіграє соціальне середовище, і має таке співвідношення: соціальне середовище (50%); генотип батьків (40%); виховання в сім'ї (10%) [1].

В умовах входження України в Європейський освітній простір, переорієнтації освіти зі знаннєвої парадигми на діяльнсну, необхідністю стала зміна ролі вчителя в суспільстві. Сучасний учитель Нової української школи повинен бути вмотивованим, креативним, успішним, фахово обізнаним, бути готовим до експериментів та інновацій. Відтак, і дитина чекає педагога, який сприйматиме її як особистість, відчує її настрій та зрозуміє емоційний стан, змотивує до пізнання, залучить до активної діяльності, надихатиме на творчість та підтримає в самореалізації.

Досвід показує, що успіх учнів у майбутньому залежить від уміння вільно висловлювати свою думку, працювати в команді, критично мислити, аргументувати власні думки, вміння розуміти свої емоції та емоції інших людей, адже емоційний інтелект виділено як одну з ключових компетентностей сучасної людини, що відзначено у Концепції «Нова українська школа». За теорією Р. Бар-Она, емоційний інтелект визначається як сукупність різноманітних здібностей: саморозуміння, комунікативний потенціал, адаптаційні здібності,

антистресовий потенціал та загальний настрій, які забезпечують можливість успішно діяти у процесі освітньої діяльності [3].

Здійснений нами аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури з проблеми дозволив сформулювати певні підходи для розвитку емоційної компетентності молодших школярів. Основний спосіб розвитку емоційного інтелекту полягає в стимулюванні фантазії та уяви дитини, використанні сюжетно-рольових ігор як основного засобу розвитку EQ. Психологи стверджують, що не можна пропускати ігрову стадію розвитку дитини, де формуються основи розвитку EQ [4].

Уявлення та знання про емоції, сприймання та розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, орієнтація в назвах основних емоцій формується за допомогою наступних вправ та завдань «Визнач свій настрій», «Емоційна шкала», «Енерджайзери», «Покажи емоцію», «Розпізнай емоцію», «Світлофор», «Привітаємося сумно, весело, зі злістю», «Передай емоцію», «Бесіда про «погані» та «хороші» емоції» тощо.

Розвитку емпатичних властивостей та засвоєнню емоційних еталонів, використанню емоцій відповідно до ситуації сприяють вправи «Заморожені та гарячі», «Долоні на віддзеркалення рухів», «Моделювання ситуацій», театралізована діяльність та інсценування уривків з літературних творів, сюжетно-рольова гра тощо.

Складання розповіді за сюжетними картинками, створення музичного етюдю, відтворення в процесі ігрової діяльності різних способів та сили прояву емоцій допомагає розвивати навички міжособистісного спілкування, адаптаційні здібності.

В освітньому процесі стають у нагоді вправи «Море», «Хитун-бовтун», «Водорості», «Гаряче-холодно», які сприяють зняттю емоційного напруження дітей.

Без сумніву, важливим є партнерство вчителя та батьків. Отож, у своїй роботі, для налагодження зв'язків між учителем, учнями та батьками, варто впроваджувати різноманітні форми роботи: тренінг для батьків з розвитку емоційного інтелекту, круглий стіл з проблеми «Емоційний інтелект моєї дитини», дискусійна панель «Емоційний інтелект: що? як? для чого?» тощо.

Важливо засвоїти, що поняття «емоційний інтелект» в умовах інформаційного суспільства набуває нових смислів і потребує подальшого і більш глибокого вивчення. Почуття важливі і потрібні різні, важливо також навчитись їх розпізнавати, ними керувати, і розуміти, що за почуттями стоять потреби. Це все буде сприяти емоційному здоров'ю дитини і дорослої людини, адже вираження своїх почуттів у кожному віці відбувається по-різному, тому педагогу потрібно бути обізнаним, яким чином він може надати допомогу дитині на різних вікових етапах [5].

#### **Список використаних джерел**

1. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: монографія / Л. В. Буркова. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 278 с. – Бібліогр.: С. 260-277.

2. Emotional intelligence: why it matters and how to teach it [Електронний ресурс].– Режим доступу: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2017/nov/03/emotional-intelligence-why-it-matters-and-how-to-teach-it>
3. Стейн, Стивен Дж. Преимущества E Q: Эмоциональный интеллект и ваши успехи. – Д.: Баланс Бизнес Букс, 2007. –С.12-289.
4. Зарицька В. В. Компетентісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи/ В. В. Зарицька: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.«Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентісно спрямованої освіти» (28 квітня 2011 року). – К.: Київ. Ін-т сучасн. підр., 2011. – С. 92.
5. Юркевич В. Проблема розвитку емоційного інтелекту/ В. Юркевич // Вісник практичної психології – № 3. – 2005.

## **МОДЕРНІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ: РІВНІСТЬ, ДОСТУПНІСТЬ, ОСОБЛИВІСТЬ**

---

---

**Безусова Т. С.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

### **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ БІБЛІОТЕКИ**

В умовах інтеграції освітніх комунікацій до глобального Інтернет-простору актуалізується необхідність підвищення ефективності функціонування шкільних бібліотек через створення інтерактивного і семантично насиченого інформаційно-комунікативного середовища.

Шкільна бібліотека – це осередок знань, культури, збирання, зберігання і поширення інформації. Бібліотека здійснює не лише інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу, але й сприяє виробленню ціннісних орієнтацій, впливає на формування у стінах закладу інтелектуального та культурного середовища – того особливого ґрунту, на якому спільні зусилля вчителів, учнів та бібліотекарів приносять життєстверджуючі плоди.

Саме в такій синергії особистість набуває культурно–духовних цінностей у безпосередній залежності від культурного середовища, простору, в якому відбувається її соціалізація і який є зовнішнім чинником її культурного зростання [2, с. 9].

Значним науковим доробком дослідження трансформації діяльності шкільних бібліотек в умовах інформатизації є праці П. Рогової, І. Хемчан, Ю. Артемова, А. Бардашевської, М. Васильченка, Н. Дяченко, М. Єрмака, І. Лобановської, А. Малько, Є. Матвійчук, В. Мозгової, О. Ночвінової, І. Олейникової, О. Пестрікової та ін. Автори наголошують на необхідності модернізації шкільної бібліотеки шляхом її комп'ютеризації, автоматизації, інтернетизації та медіатизації з метою подальшої інтеграції до єдиного інформаційного простору системи освіти України.

Усебічний аналіз фахових публікацій свідчить, що інформаційно-комунікаційне середовище – це системно організована сукупність інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє виникненню й розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між суб'єктами середовища з метою професійно–особистісного розвитку [4].

Ми погоджуємося з думкою Л. Петухової [3, с. 33], що під інформаційно-комунікативним середовищем розуміємо «сукупність знанневих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань».

На думку О. Кучерової [1, с. 122] процес інформатизації трансформує структуру і функції шкільних бібліотек: автоматизуються робочі місця бібліотекарів, формуються електронні інформаційно-освітні ресурси, створюються медіатеки, упроваджуються веб-технології, здійснюється мережева взаємодія бібліотечних та освітніх установ. Новими структуроутворюючими

елементами бібліотечного мікросередовища є веб-сайт, електронні інформаційно-освітні ресурси, які сприяють впровадженню інноваційних форм бібліотечно-інформаційного сервісу.

Робота фахівців у напрямі формування комфортного інформаційно-комунікаційного середовища має базуватися на певних принципах, що дозволять окреслити зміст діяльності сучасної бібліотеки. Принципи – в найзагальнішому вигляді – це обов’язкові імперативи, правила, відповідно до яких формується бібліотечний простір, створюються позитивні уявлення про бібліотеку. Такими принципами можуть бути функціональність, зручність, зрозумілість та інші.

Потужним комунікаційним елементом вдосконалення інформаційного мікросередовища шкільної бібліотеки мають стати освітні електронні ресурси, зокрема електронні підручники, бази даних. Результати дослідження засвідчили, що бібліотечні фонди закладів загальної середньої освіти починають комплектуватися електронними виданнями: підручниками, навчальними посібниками, енциклопедіями, довідниками, мапами.

В умовах інформатизації посилюється значущість гуманізації інформаційно-комунікаційного середовища шкільної бібліотеки, що сприяє доступу користувачів до ціннісних смислів культури в процесі бібліотечно-інформаційного обслуговування, налагоджує процеси соціалізації як механізму взаємодії із соціальним оточенням, сприяє когнітивному розвитку особистості шляхом формування інформаційного світогляду на засадах гуманізму [2].

Гуманізація інформаційно-комунікаційного середовища шкільної бібліотеки здійснюється за напрямками: популяризація читання та виховання інформаційної культури; красноріччя та естетична бібліотечно-інформаційна діяльність; застосування соціальних технологій в процесі формування інформаційного світогляду учнів (соціальний інжиніринг та естетотерапія, зокрема бібліотерапія); вербальна комунікація шкільного бібліотекаря з користувачами; моделювання та організація шкільного бібліотечного простору в процесі застосування архітектурних рішень, бібліотечного дизайну.

Перспективи подальшого розвитку шкільної бібліотеки в системі освітніх комунікацій інформаційного суспільства осмислюються в контексті читання, когнітивного розвитку, виховання інформаційної культури особистості як умов адаптації до розгортання медіасередовища. Відповідно до сучасної диверсифікації функцій шкільна бібліотека має перетворитися на центральну соціокультурну та інформаційно-комунікативну складову освітніх комунікацій.

#### **Список використаних джерел**

1. Кучерова О.М. Шкільна бібліотека у формуванні освітньо-комунікаційного простору України. / О.М. Кучерова / Харків, 2016. – 221 с.
2. Освітнянська бібліотека в сучасній системі соціокультурних комунікацій : метод. рек. / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського ; [авт.-упоряд.: Глазунова С.М., Ніколаєнко Я.М., Сошинська Я.Є. ; наук. ред.: Добко Т.В., Пономаренко Л.О.]. – Київ : [б. в.], 2019. – 74 с. – (Серія «На допомогу професійній самоосвіті працівників освітянських бібліотек»; вип. 22).

3. Петухова Л.Є. Розширення можливостей навчального процесу в умовах інформаційно-комунікативного педагогічного середовища / Л.Є. Петухова // Інформатичні технології в освіті. Зб.наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. – Вип. 6. – С.32-37.
4. Ярошинська О. Створення інформаційно-комунікаційного середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29\\_ch3\\_2014/26.pdf](http://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29_ch3_2014/26.pdf)

**Воронова С. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗЗСО**

Реформування освіти передбачає розбудову системи забезпечення її якості, яка дає можливість сформувати довіру суспільства до закладів освіти, органів управління освітою та гарантувати високий рівень якості навчання у школі. Тому, забезпечення якісної освіти, оцінювання її результативності та управління якістю – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи науковий аспекти, а й соціальний, політичний та управлінський.

З точки зору політичного аспекту якість освіти спирається на засади освітньої політики держави та певні ключові лінії розвитку національної системи освіти з урахуванням світових тенденцій. Соціальний аспект якості освіти – це визначені ідеали освіченості, що закріплені нормативно та законодавчо в державних стандартах освіти. Управлінський аспект – це стратегії впливу на певні показники функціонування системи освіти, можливі напрями змін та розвитку. Педагогічний аспект якості освіти включає особистісну та суспільну мету освіти, політичну стратегію розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, закономірності менеджменту освіти на різних рівнях управління (державному, регіональному, муніципальному, локальному, особистісному).

Законом України «Про освіту» передбачене створення та функціонування системи забезпечення якості освіти, складовими якої є: система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня), система зовнішнього забезпечення якості освіти та система забезпечення якості освіти в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [2]. Функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти забезпечує керівник закладу освіти (ст. 26); за забезпечення якості освіти на відповідній території відповідають органи місцевого самоврядування (ст. 66), а Державна служба якості-здійснює інституційний аудит та надає рекомендації (ст. 67) [2].

Внутрішня система забезпечення якості освіти є одним з об'єктів оцінювання під час проведення інституційного аудиту. Інституційний аудит – це комплексна зовнішня перевірка та оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти (крім закладів вищої освіти), які забезпечують його ефективну роботу та сталий розвиток (ст. 45). Метою проведення інституційного аудиту є оцінювання якості

освітньої діяльності закладу освіти та вироблення рекомендацій щодо: підвищення якості освітньої діяльності закладу освіти та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти; приведення освітнього та управлінського процесів у відповідність із вимогами законодавства, зокрема, з ліцензійними умовами [2]. Отже, результатом аудиту має стати річний план подолання недоліків, що допоможе закладу загальної середньої освіти стати кращим.

Наприкінці 2019 року було проведено опитування керівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), які перебували на курсах підвищення кваліфікації в КЗВО «Одеська академія неперервної освіти». Опитування показало, що більшість слухачів знають про внутрішню систему забезпечення якості освіти та проведення інституційного аудиту в закладах освіти, але не володіють технологіями, алгоритмом їх впровадження та проведення. Переважна більшість керівників ознайомилася з Абеткою для директора, в якій подано рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗЗСО [1]. Але у керівників виникає багато питань, щодо практичної реалізації забезпечення якості освіти, наприклад: Яким чином має будуватися внутрішня система забезпечення якості освіти в ЗЗСО? Чи потрібно розробляти Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти? За яким зразком має бути розроблено Положення? Як часто треба проводити самооцінювання внутрішньої системи забезпечення якості освіти? Яка процедура проходження інституційного аудиту? Чим аудит відрізняється від колишньої атестації школи?

Також постало питання впровадження академічної доброчесності в заклади освіти. В Законі України «Про освіту» (ч. 1 ст. 42) академічна доброчесність визначається як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень [2]. Керівники закладів освіти розуміють, що академічна доброчесність є складовою забезпечення якості освітньої діяльності і формує в учнів такі важливі цінності, як відповідальність, чесність, справедливість, взаємоповага, довіра. Але керівників ЗЗСО турбують такі питання: Чи має бути розроблено Положення про академічну доброчесність (яке встановлює норми та правила етичної поведінки, професійного спілкування у відносинах між усіма учасниками освітнього процесу.) та на підставі яких документів? Яким чином реалізовувати політику академічної доброчесності в закладі освіти? Як можна виміряти рівень академічної доброчесності в закладі освіти?

Враховуючи ці тенденції, ми виявили необхідність у створенні такої структури, яка б могла надавати методичну допомогу педагогічним працівникам та керівникам ЗЗСО та консультувати їх з питань розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Саме тому на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти» на початку 2020 року було створено науково-методичну лабораторію розвитку та якості освіти. Метою діяльності працівників лабораторії є надання інформаційно-аналітичної, організаційно-методичної допомоги й рекомендацій керівникам та педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти щодо організації та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;

здійснення просвітницької, роз'яснювальної роботи щодо процедури проходження інституційного аудиту закладами загальної середньої освіти.

За чинний період роботи лабораторії було розроблено положення, функціональні обов'язки завідувача та методистів. Завідувачка НМЛ пройшла навчання при Центральному інституті післядипломної освіти за освітньою програмою «Інституційний аудит. Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти» та набула інтегральної компетентності тренера та експерта для проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти. Встановлено тісний зв'язок з працівниками Управління Державної служби якості освіти в Одеській області. Спільно з Управлінням Державної служби якості освіти в Одеській області розроблено програму навчання експертів для проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти.

Кожен заклад освіти має певні особливості (тип, рівень освіти, умови діяльності, фінансування, місцезнаходження, освітня програма), тому повинен сформувати власну внутрішню систему забезпечення якості освіти та розробити процедури проведення самоаналізу та самооцінювання діяльності. Найбільш перспективним напрямом роботи науково-методичної лабораторії розвитку та якості освіти ми вважаємо надання методичної допомоги педагогічним працівникам і керівникам ЗЗСО та організацію консультативної діяльності з питань оцінювання освітнього середовища закладу освіти, діяльності здобувачів освіти, педагогічної діяльності педагогічних працівників, управлінських процесів в ЗЗСО.

#### **Список використаних джерел**

- 1.Абетка для директора. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / Офіційний сайт Державної служби якості України. – Режим доступу: <http://sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovnyu/822-abetka-dlia-dyrektora>
- 2.Про освіту [Електронний ресурс]:Закон України № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

**Дікова-Фаворська О. М.**

Житомирський Інститут  
Післядипломної Педагогічної Освіти

### **ШКОЛА У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ: ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ РОЗДУМІВ**

В періоди великих викликів і змін соціальні інститути мають забезпечувати стабільність, системність, гнучкість, що, в свою чергу, забезпечить пом'якшення кризових ситуацій, дозволить суспільству вийти з найменшими втратами та зберегти соціальний спокій. До основних соціальних інститутів відносяться інститут сім'ї та шлюбу, інститут політики, інститут економіки, інститут релігії, інститут освіти та культури. Саме їх функціонування, сталість і здатність швидко реагувати на нові запити суспільства дозволяє забезпечити функціонування систем в стабільному режимі.

Ситуація зі швидким поширенням пандемії COVID-19 в світі вимагає нових форм взаємодії всіх структур як державного, так і приватного підпорядкування задля забезпечення соціального комфорту.

У фокусі нашої уваги – освіта, зокрема шкільна. Саме освіта та медицина в часи жорсткого карантину продемонстрували свою професійну готовність до ситуації, яка склалася в державі. Оголошення карантину на тривалій термін задля підтримки мотивації до навчання та забезпечення якісного навчального процесу, мало б оптимізувати зусилля всіх суб'єктів освітнього процесу – від вчителів та адміністрації закладів освіти всіх рівнів до учнів та їх батьків. Отже, здійснимо спробу проаналізувати ситуацію, що склалася в шкільній освіті під час карантину.

**ГОТОВНІСТЬ ДО ВИКЛИКІВ.** Вже декілька років поспіль вище керівництво української освіти активно звітує про модернізацію (комп'ютеризацію) навчального процесу в закладах освіти, включаючи школи сільської місцевості. Зокрема, поширена комп'ютеризація є однією із складових Концепції Нової Української Школи [1]. До того ж основними якостями вчителями були декларовані креативність, сучасність та готовність до реалізації актуальних запитів суспільства. Проте що нам демонструє сьогоднішній день?

По-перше, вчителі продемонстрували поверхове розуміння формату дистанційного навчання, яке, в більшій мірі, зводилося до підготовки пакету завдань для самостійного вивчення, перетворюючи навчальний процес на домашню освіту та покладаючи відповідальність за якість та результат на батьків та інших членів родини.

По-друге, оперативно не було розроблено уніфікованого формату роботи з учнями на віддаленні. Не були враховані технічні можливості родин, особливо тих, що виховують декілька дітей шкільного віку, або, які вимушені працювати дистанційно. Найбільш гострою, а в деяких випадках невизначеною, була ситуація з учнями, які були відправлені батьками в села на ізоляцію. Саме ця категорія учнів була обмежена як технічно, так і позбавлена інтелектуального супроводу з боку батьків, які не мали можливості контролювати та забезпечувати процес самоосвіти своїх дітей, обираючи їх безпеку, здоров'я та догляд як пріоритет.

По-третє, декларована готовність до інновацій була не продемонстрована, технічно не підтримана, що свідчить про формалізм у підготовці модерного, насиченого інформаційними технологіями вчителя, який в своєму службовому та приватному житті забезпечений технічними засобами комунікації.

В-четвертих, дії школи та родини були не узгоджені, що призвело до переважання дітей, створення психологічного дискомфорту в родині та сформувало нові конфліктні ситуації між батьками та вчителями.

**МОТИВАЦІЯ УЧНІВ.** Питання надзвичайно болюче. Як зберегти інтерес до навчання, оптимізувати потребу у самоосвіті та саморозвитку, коли відсутня позитивна енергетика вчителя або елементарний зворотній зв'язок? Ті вчителі та викладачі, які мають досвід запису відеолекцій, погодяться, що задоволення від такої форми спілкування – сумнівне. Відсутність аудиторії, «очей назустріч», знижує емоційний градус викладу матеріалу, робить його більш обережним, позбавляє можливості бути сміливим у виборі кейсів та сюжетів для зняття

втоми/напруги. На жаль, колеги демонструють низький рівень акторської майстерності, що, безумовно, має бути інформацією для роздуму. Адже час дистанційного навчання увійшов, як невід'ємна складова нашої викладацької діяльності, в освітній процес. І цей формат потребує вдосконалення, системності та змістовного наповнення.

Запропоновані відеоматеріали мають збуджувати цікавість до навчання, формувати інтерес до виконання домашніх завдань через їх незвичайність та неординарність. Доречно, безумовно, форми квестів, проектів як дослідницьких, так і мистецьких та багато іншого.

**ІЗОЛЯЦІЯ ЯК ВИПРОБУВАННЯ.** Ще одна особливість перебування дітей на карантині – це обмеження спілкування «віч-на-віч». Учні, дійсно, скучили за очним спілкуванням, віддалений формат не задовольняє цієї потреби, ізоляція обмежує не тільки рух, а й інші активності. Поза увагою опинилася виховна складова навчального процесу, яка, зазвичай, будувалася на міжособистісних комунікаціях. Формується новий запит учнівської спільноти щодо організації дистанційних заходів, які дозволять заповнити вакуум у спілкуванні з однокласниками. В цьому контексті доцільно рекомендувати флешмоби, творчі конкурси, завдання на підготовку руханок тощо. Ці активності можуть допомогти зняти напругу в ізоляційному режимі та дозволити наповнити новим змістом віртуальне спілкування під час карантину.

**КАРАНТИН ЯК ЧАС ДЛЯ СЕБЕ.** Ізоляцію не завжди треба сприймати як обмеження чи випробування. Можливо, це унікальна ситуація для переоцінки минулого, переформатування відносин, уникнення ситуацій негативних впливів, зокрема булінгу, ситуація підготовки до прориву з виходу з дискомфорту, ситуація пошуку відповідей на запитання, що потребували часу для аналізу. Це позитивні моменти карантину, що дозволяють уповільнитися, озирнутися, стати мурдшим і яскравішим.

**УКРАЇНСЬКА ВІДЕОШКОЛА.** Довгоочікувана подія. Не всі очікування виправдалися, проте – це прорив у безсистемності млявих пропозицій окремих освітніх закладів. Безумовно, є мінуси. Це і помилки у викладенні матеріалу, гостре відчуття відсутності досвіду роботи на камеру, застаріли методи наочного супроводу тощо. Проте є системність, логічність, спроби винайти вихід із ситуації, що склалася. Учасники проекту – піонери впровадження технологій, до їх досвіду ставимося з розумінням, повагою та робимо відповідні висновки.

Перше. Відеозапис має бути ретельно перевіреним («свіжим оком») редакторів програми та колегами–предметниками, які задіяні в проекті. Це дозволить уникнути помилок, грубих ляпів у викладі матеріалу.

Друге. Маємо дякувати вчителям-новаторам, які на Всеукраїнський розсуд презентують своє трактування, власне подання матеріалу, що, безумовно, свідчить про професійну сміливість колег.

Третє. Питання завдань відеоуроків та завдань шкільних вчителів мають бути узгодженими. Неприпустимою є ситуація, коли учень має подвійне навантаження: одне завдання – після перегляду відеоуроку, а друге – від шкільного вчителя.

**ТРИВАЛІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО РОКУ.** У зв'язку з довготривалим карантинном, постає питання тривалості навчального року. Вже лунали пропозиції

продовжити навчальний рік до липня місяця. Постає питання: «Чому діти мають вчитися зараз, якщо навчальний рік продовжено?», «Коли вчителі підуть у відпустку, якщо зараз вони працюють в дистанційному режимі?». Відповіді мають бути чіткими й аргументованими.

Дистанційне навчання – це нова реальність. Пандемія виявила слабкі позиції в організації навчального процесу за умов тривалого карантину. Отже,

- З метою підвищення рівня кваліфікації організації навчання в дистанційному форматі, необхідно до навчальних планів інститутів перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів ввести курс «Розробка уроку для роботи он-лайн».

- Ввести до навчальних планів середньої і старшої школи уроки з користування дистанційними платформами, таких як Google Classroom, Zoom тощо.

- Розробити методичні рекомендації для впровадження можливостей віртуального простору у виховну роботу закладів освітньої діяльності.

- Передбачити можливість навчання педагогів основам акторської майстерності для підготовки власних відеоуроків.

#### **Список використаних джерел**

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

**Заварова Н. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ В КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ**

Закон України «Про освіту» визначає інклюзивне навчання як «систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [2]. Планування освітнього процесу в класі з інклюзивною формою навчання передбачає упорядкування цілої низки ситуацій.

Забезпечення права на освіту та залучення до освітнього процесу дітей, які потребують додаткової (постійної чи тимчасової) підтримки є одним із першочергових завдань Нової української школи. Це означає, що кожен заклад загальної середньої освіти має бути здатний приймати та задовольняти особливі освітні потреби всіх учнів, тобто бути інклюзивним.

Інклюзивна форма навчання передбачає динаміку, яка пов'язана із значними аксіологічними змістовними змінами, які в свою чергу потребують пошуку та використання педагогічних тактик, технологій, прийомів та способів організації процесу навчання, що враховують індивідуальну специфіку кожної дитини та її особистісно-мотиваційні потреби [3, с.19].

На думку багатьох дослідників, для ефективної роботи, цінності педагога мають, по-перше, узгоджуватися з теоретичними й емпіричними принципами навчальної діяльності учнів, по-друге – гармоніювати з методичними підходами, які вчитель використовує, аби послідовно навчати всіх учнів та відстежувати їх результати для звітності.

Вибір педагогом найрезультативніших стратегій викладання у роботі з дітьми в класі з інклюзивною формою навчання залежить від особистості вчителя: загального та професійного досвіду, певної ситуації, в якій він провадить свою діяльність, від того, в чому він убачає сенс своєї роботи, а також від академічних і соціальних потреб учнів класу.

Спираючись на теорію Біггса (1990) та Гоу і Кембера (GowandKember, 1993) про концепції навчання, можна виокремити три базових підходи до викладання, якими у своїй роботі керуються вчителі в класі з інклюзивною формою навчання та представити у вигляді діапазону «від нижчого до вищого» [1, с.49].

**I. Поверхневий підхід.** Мета викладання зводиться переважно до передачі знань, часом – до кількісного збільшення знань з певного предмета.

Діяльність педагога зосереджується на виборі навчального змісту, що мають засвоїти учні; роз'ясненні базових понять і навичок, представленні інформації так, аби у процесі інтенсивної практики та механічного заучування учні навчилися її відтворювати.

Мотивація – зовнішня: освіта як засіб для досягнення мети (наприклад, надати учням знання для складання тесту або іспиту).

Стратегії викладання: вивчення окремих складових матеріалу; засвоєння учнями основ; механічне заучування/запам'ятовування; структурований навчальний досвід, пов'язаний зі змістом навчальної програми.

**II. Підхід орієнтований на досягнення.** Мета полягає в організації роботи учнів з матеріалом таким чином, аби він повністю засвоївся, а попередньо визначені академічні та соціальні стандарти були досягнуті.

Тактика викладання спрямована на: представлення добре організованого матеріалу, допомогу учням спланувати власну навчальну діяльність, відстежувати й аналізувати її проміжні результати; навчання учнів спеціальним прийомом діяльності, що їх можна коригувати шляхом інтенсивної практики під керівництвом педагога та використання навчальних стратегій.

Мотивація спрямована на академічні показники: допомога учням отримати високу оцінку; забезпечення високої якості викладання.

Стратегія викладання: допомога учням в організації власної навчальної діяльності, навчання учнів умінню вчитися (планувати, контролювати проміжні результати, набувати нових знань, умінь і навичок), добре структуровані заняття.

**III. Глибинний підхід.** Мета полягає в організації конструювання знань, набуття учнями вагомих знань, умінь, навичок, компетентностей, розвитку їхнього критичного мислення.

Тактика викладання має сприяти формуванню в учнів максимального розуміння явищ і понять, що вивчаються, допомагати інтегрувати й розширювати інформацію, розвивати навички самостійного та спільного прийняття рішень, вирішення проблем тощо.

Мотивація переважно внутрішня: викладання – цікава й захоплива справа, що потребує великої віддачі педагога, який створює умови для формування вагомих знань, умінь, навичок, компетенцій для розвитку учнів.

Стратегія викладання: допомога учням якомога повніше зрозуміти матеріал, інтеграція та розширення інформації, виділення часу для обговорення й вирішення проблем.

Таким чином, для організації навчання в інклюзивному класі вчителю необхідно застосовувати підходи й стратегії різного типу, намагатися охопити навчальною програмою всіх учнів, тобто давати кожному з них можливість опанувати один і той самий зміст предметів на своєму рівні.

#### **Список використаних джерел**

1. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально–методичний посібник / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко; За заг. ред. А. А. Колупасової. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с.
2. Закон України «Про освіту»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 04.04.2020).
3. Колупасва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально–методичний посібник / А.А. Колупасва, О.М. Таранченко. – Харків: Вид-во «Ранок», 2019. – 304 с.
4. Паливода А.В. Планування спрямоване на кожного учня: посібник з розроблення та впровадження індивідуальних початкових планів: посібник / А.В. Паливода. – К.: 2012. – 86 с.
5. Таранченко О.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально–методичний посібник/ О.М. Таранченко, Ю.М. Найда. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012 – 124 с.

**Задорожна Л. К.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **БАГАТОМОВНІСТЬ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Багатонаціональність України, її спрямованість на європейську і світову інтеграцію зумовлюють необхідність у створенні умов для повноцінного життя у багатомовній та культурній розмаїтості українського суспільства, а також формування у молодих українців здатності до багатомовного спілкування в нових умовах міжнародної взаємодії і співробітництва. Ці суспільні виклики актуалізують проблему вміння ефективно спілкуватися кількома мовами, включаючи рідну для забезпечення повної й якісної комунікації та встановлення взаємопорозуміння між представниками різних народів у культур. Розв'язання цієї проблеми покликана багатомовна освіта (plurilingualeducation), визначають як складне поліфункціональне явище, спосіб навчання, що ставить за мету розширення мовного репертуару кожної особистості за рахунок збільшення кількості мов, якими вона може послуговуватися у житті [6]. Отже, багатомовна

освіта є дієвим інструментом підготовки молодого покоління до життєдіяльності і самореалізації в сучасному багатомовному середовищі.

Теоретичні і практичні аспекти багатомовної освіти стали предметом наукового інтересу вітчизняних і зарубіжних дослідників В. Авроріна, М. Бодоньї, Н. Баришнікова, К. Бейкера, В. Гаманюк, Ю. Дешерієва, М. Кардер, Д. Коїл, Дж. Куммінза, Н. Лавриченко, А. Леснянська-Дошак, В. Макі, Я. Мосаковски, Б. Малиновського, О. Першукової, О. Яковлевої та ін. Але чимало аспектів цієї проблеми потребують подальшого вивчення.

Аналіз наукових джерел свідчить, що багатомовність є міждисциплінарним явищем, яке з позиції філософії, політології, соціології розглядається як такий стан мовного середовища, за якого у постійному обігу перебуває не одна, а дві, три і більше мов з відповідним чином окресленим обсягом використання і, до того ж, здебільшого формалізовано зафіксованим статусом кожної з них [5, с. 266].

Варто зазначити, що у населенні світу багатомовні переважають над одномовними. З одного боку такі явища, як глобалізація і соціальна відкритість, сприяють поширенню багатомовності. Завдяки тому, що безвізовий режим полегшив пересування українців світом, а Інтернет багато в чому полегшив доступ до інформації, люди все частіше стикаються з іноземними мовами навіть без прямого контакту з їх носіями. З іншого боку люди різних національностей, які володіють переважно рідною мовою, історично визначають багатонаціональний склад нашої країни, для інтеграції в суспільство повинні володіти державною мовою. Однак для інтеграції в суспільство недостатньо вивчати українську мову тільки як навчальну дисципліну. Для цього необхідно навчатися українською, тобто державна мова має бути мовою освітнього процесу. Знати державну мову необхідно для того, щоби змогти у подальшому житті здійснювати професійну діяльність нарівні з іншими громадянами держави і бути конкурентоспроможним у будь-якій галузі народного господарства, політиці, стати повноправним громадянином України. Отже, уваги і турботи потребує збереження багатого мовного спадку як державної української мови так і мов національних меншин.

Аналіз регіональної специфіки діяльності та регіональних відмінностей в системі освіти області свідчить, що близькість кордону на півдні області та наявність у неї прабатьківщини для болгар, молдован, гагаузів, визначає відмінності багатонаціональних закладів освіти від українськомовних на півночі.

Така особливість регіону вимагає різних підходів до формування міжкультурної освіти та запровадження багатомовного навчання.

Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів, на думку О. Першукової, стосуються багатьох складових процесу навчання, наприклад: 1) набору мов, які опановують у процесі навчання; 2) очікуваного за результатами навчання рівня багатомовної компетентності особистості як комплексної здатності; 3) способів і засобів формування цієї здатності у контексті формальної і неформальної освіти [4, с. 14].

Відповідно до положення частини п'ятої статті 53 Конституції України, громадянам, які належать до національних меншин гарантується право на

навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства [3].

У п.13 Гаазьких рекомендацій вказано : «У середній школі значна частина навчального матеріалу має викладатися мовою меншини. Викладання мовою меншини як предмета має здійснюватися на постійній основі. Державна мова також повинна бути предметом постійного викладання, бажано вчителями, які володіють двома мовами і добре знають рівень культурної та мовної підготовки дитини. Протягом цього періоду необхідно поступово збільшувати кількість предметів, які викладаються державною мовою» [1, с. 6] .

Вказане узгоджується зі ст. 7 Закону України «Про освіту», правові приписи якої передбачають можливість використання мов нацменшин в освітньому процесі на всіх рівнях освіти, хоча й з перевагою державної мови. Підтвердженням цього є положення частини 4 статті 7 цього ж Закону, де вказується, що у закладах освіти, відповідно до освітньої програми, можуть викладатися одна або декілька дисциплін двома чи більше мовами – державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу [2]. Таку можливість уже використовували наприклад, в Одеській СШ I-III ступенів № 10 з поглибленим вивченням французької мови ім. льотчиків-космонавтів Г. Т. Добровольського та Г. С. Шоніна Одеської міської ради Одеської області, де хімія та біологія викладається державною та французькою мовами, у школі-ліцей «Чорноморський» м. Одеса математика викладається англійською мовою.

Багатонаціональний склад населення та наявність місць компактного проживання національних спільнот завжди враховувались органами виконавчої влади та місцевого самоврядування Одещини при формуванні засад регіональної освітньої політики. В зоні особливої уваги завжди знаходилась мовна освіта національних меншин.

Вже з початку 90-х років за рахунок регіональних ресурсів та в тісній співпраці з Інститутом модернізації змісту освіти МОН України розроблені навчально-методичні комплекси з болгарської, молдовської та гагаузької мов і літератур, розпочата підготовка педагогічних кадрів, організований неперервний процес підвищення їх кваліфікації, налагоджені тісні взаємозв'язки з національно-культурними товариствами, освітніми інституціями республік Молдова та Болгарія.

На даний час в області відповідно до запитів громадян існує мережа шкіл та дошкільних закладів де навчання здійснюється мовами національних меншин, або учні вивчають рідну мову як предмет чи факультативно.

За статистичними даними із 728 закладів загальної середньої освіти області у 12 школах учні навчаються мовами національних меншин.

- російською – 10 навчальних закладів (в т. ч. 3 приватні);
- молдовською – 2 навчальні заклади.

194 загальноосвітніх закладах області навчання здійснюється кількома мовами:

- українською і російською – 178 навчальних закладів;
- українською, російською та молдовською – 4 навчальний заклад;
- українською та молдовською – 11 навчальних закладів;
- українською та болгарською – 1 навчальний заклад.

Окрім того, у закладах освіти учні вивчають мови національних меншин як предмет: 461 учень вивчає болгарську мову, 178 – молдовську, 56 – гагаузьську, 20 – іврит, 4997 – російську.

Показовим є започаткування саме на Одещині проведення на обласному рівні мовних відкритих олімпіад з мов і літератур національних меншин (болгарської, молдовської, польської, іврит, російської).

Зважаючи на досвід Одещини у підтримці мов національних меншин та прагненню до розвитку багатомовної освіти, участь у міжнародних проєктах з 2016 року у 4-х закладах освіти (Городненській ЗОШ I-III ступенів Болградської районної ради, дошкільному навчальному закладі «Джерельце» Виноградівської сільської ради Болградського району, Великодолинському дошкільному навчальному закладі «Теремок» Овідіопольського району, Новосільському НВК Ренійського району) здійснюється дослідно-експериментальна робота всеукраїнського рівня «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті». Заклади освіти, які беруть участь у експерименті, є багатомовними і полікультурними, з низкою характерних особливостей, що стосуються застосування кількох мов у навчальному процесі.

Експеримент проходить відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 08.02.2016 року №95 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі дошкільних та загальноосвітніх закладів Закарпатської, Одеської та Чернівецької областей. Підтримку даному експерименту надає офіс Верховного комісара ОБСЄ у справах національних меншин.

Формування багатомовності дітей та учнів в умовах полікультурного та багатомовного середовища співпадає з формування ключових компетентностей учнів визначених Законом України «Про освіту» серед яких: спілкування рідною / державною мовою; спілкування іноземними мовами; соціальна та громадянська компетентності; соціальна компетентність для здоров'я і добробуту; компетентності для демократичного громадянства; обізнаність та самовираження у сфері культури.

У формуванні багатомовної особистості, важливу роль відіграє зміна освітньої парадигми – з традиційної (одномовної) на багатомовну. Ці зміни повинні бути впроваджені на кількох рівнях:

- а) інституційні зміни щодо викладання мов;
- б) зміни у підготовці вчителів і в стратегії прийняття, утвердження й визнання багатомовності різними освітніми закладами

Виходячи із вище викладеного заклади освіти області, які приймають участь у дослідно-експериментальній роботі провели значну організаційну підготовку:

- пройшло широке обговорення участі закладів освіти в експерименті;
- були сформовані творчі групи вчителів-дослідників;
- пройшло комплексне навчання педагогів шляхом проведення тренінгів, проблемно-цільових, науково-теоретичних, теоретико-методологічних та інформаційно-методологічних семінарів, круглих столів;
- визначена загальна мета навчання і рівня компетенцій, які мають бути досягненні в ході експерименту;

- встановлено інтегровану рамку змісту навчання;
- розроблено експериментальні робочі навчальні плани;
- розроблено тематичне планування;
- розроблені методичні рекомендації щодо підготовки вчителів для
- реалізації завдань експерименту;
- дібраний та створений діагностичний інструментарій й організаційно-методичне забезпечення реалізації моделі закладів освіти з багатомовним навчанням.

На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи учасники проекту мають презентувати пропозиції щодо впровадження одержаних результатів у практику роботи закладів освіти, запропонувати нові організаційно-освітні моделі навчального закладу з навчання кількома мовами як новітньої освітньої парадигми. На державному рівні має бути створена концепція багатомовної освіти в Україні.

Для забезпечення якісної багатомовної освіти в регіоні нашою академією здійснюється підвищення фахового рівня вчителів закладів освіти з національним складом учнів, створена дієва система перепідготовки педагогічних кадрів, які викладають мови національних меншин. Зазначимо, що підвищення професійного рівня вчителів також забезпечується підготовкою та методичною роботою у міжкурсовий період. В рамках експерименту з впровадження багатомовної освіти розроблено та впроваджено модуль «Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL): світовий досвід». Крім того учителі мали можливість: вивчати міжнародний досвід у сфері білінгвальної освіти; ознайомлюватись з науковою літературою за темою експерименту з подальшим її обговоренням.

Отже, багатомовна освіта є галуззю, що активно розвивається, в її основі теорія, що багатомовність особи виникає в процесі розширення мовного досвіду людини, починаючи від рідної мови, яка використовується здебільшого в сім'ї, до опанування мов інших народів, вивчуваних в школі чи безпосередньо в мовному оточенні [7]. Участь у дослідно-експериментальній роботі всеукраїнського рівня «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті» розкриває потужний потенціал і надає нові можливості для здійснення якісної багатомовної освіти в регіоні.

#### **Список використаних джерел**

1. Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту і Пояснювальна записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.osce.org/uk/hcnm/32194?download=true>
2. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. Із змінами, внесеними згідно із Законами № 540-IX від 30.03.2020. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Конституція України. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141. Із змінами, внесеними згідно із Законами № 27-IX від 03.09.2019, ВВР, 2019, № 38, ст.160. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>

4. Першукова О. О. Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у західно-європейському контексті / О. О. Першукова. // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 2. – С. 13-22.
5. Яковлева О. В. Багатомовність як імператив доби та її значення для модернізації системи вищої освіти України / О. В. Яковлева // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна № 1029-II/2013 с.265–274.
6. Beacco, J., Byram, M. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the development of Language Education Policies in Europe Executive Version / J. Beacco, M. Byram, Council of Europe, 2007. – 51 p
7. Plurilingualism promotion Plan. A language policy for Andalusian society. – Council of Europe, Language Policy Division, Regional Ministry of education. – 2007. – 73 p. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main\\_pages](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages)

**Здрагат С. Г.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

## **КОМБІНАЦІЯ ВИДІВ ОЦІНЮВАННЯ В ОСВІТІ: ЕВАЛЮАЦІЙНИЙ ПІДХІД**

Створення якісного освітнього простору стає сьогодні головною базовою умовою соціального запиту у сфері освіти на усіх рівнях, як на державному і регіональному, так і на рівні окремого закладу. Намагання наблизити якість вітчизняної освіти до міжнародних стандартів призводить до необхідності залучення зарубіжного досвіду. У країнах Європи і США ключовою діяльністю в цьому напрямку вже протягом кількох десятиліть виступає евалюація, яка дає змогу виведення процесів аналізу стану та динамічної оцінки організаційних, методичних та психологічних параметрів освітнього процесу, як в окремому закладі освіти, так і у системі в цілому, на якісно новий рівень.

Оцінювання освітнього процесу стало основним фокусом уваги в працях М. Брида, К. Вайс, Д. Гопкінза, М. Фуллана та інших учених. Функціональне призначення та види евалюації активно розглядають С. Глас, Б. Мак Дональд, М. Скрайвен, С. Томас, К. Хорш, Дж. Ширенста інші зарубіжні дослідники. Евалюація як інноваційний спосіб оцінювання стала об'єктом наукової рефлексії в працях В. Болотова, М. Ковальського, Є. Подольської, О. Макарової, М. Шашкиної, С. Щудло, які звертають особливу увагу на її роль у менеджменті якості освіти.

Частіше за все евалюацію сприймають як перевірку ефективності здійсненої діяльності і ступеня її відповідності поставленим цілям. При цьому її розглядають у контексті раціонально-критичного осмислення соціально-педагогічної значущості цілей освітньої діяльності. Евалюація у такому розумінні поєднувала контрольні функції з критичним аналізом емпіричного досвіду на фоні прогнозування тенденцій розвитку освітнього процесу. Вона включала розробку і обґрунтування процедур оцінювання якості освіти та всіх її компонентів [1]. У методологічному плані важливе значення має розгляд та застосування видів

оцінювання, та їх комбінації, у відповідності зі складністю дослідження, в освіті на засадах евалюації.

Багатооб'єктний і багатоцільовий характер евалюації веде до практичної необхідності виділення її типів і видів. З огляду на час проведення евалюації, можна виділити такі її види: початкова, формативна, кінцева (сумарна) і відстрочена.

Більшість дослідників поділяють евалюацію на два основні види – формативну та сумативну (підсумкову). Терміни «формуюча (formative) евалюація» і «підсумкова», тобто «сумативна» (summative) були запропоновані М. Скрайвенном у 1967 році.

*Формуюча* евалюація визначається як евалюація, що застосовується на початковій стадії реалізації або пілотування програми, де оцінці та аналізу підлягають вхідні й поточні дані процесу навчання. Така евалюація спрямована на зміцнення або покращення оцінюваного об'єкта шляхом ретельної перевірки кроків виконання проекту (якість виконання програми, оцінка організаційного контексту, персоналу, процедур, матеріалів тощо). Завдяки зворотньому зв'язку формуюча евалюація допомагає покращити процес здійснення програми, затвердити або змінити її основні напрямки розвитку, сприяти підвищенню ефективності роботи викладачів з різним контингентом учнів. У процесі формуючої евалюації широко застосовуються тести та інструментарій для збору якісних даних [9, с. 25; 12, с. 19].

*Сумативна* евалюація розглядає не процес, а наслідки реалізації проекту шляхом підсумування тих елементів, які мають місце після проведення програми. Основна мета підсумкової евалюації полягає у виявленні того, чи були в результаті реалізації програми здійснені поставлені перед нею цілі. Завданням сумативної оцінки є виявлення впливу причинних факторів, а також витрат на об'єкт. Даний вид евалюації має слугувати прийняттю стратегічних управлінських рішень у сфері освіти. Особливу роль тут відіграє якісний, надійний, валідний інструментарій збору інформації, провідне місце у якому займають стандартизовані тести. Дослідники цілком справедливо зауважують, що даний тип евалюації, на відміну від формуючих моделей, не може застосовуватися в ході реалізації програми з метою її зміни, оскільки у такому випадку неможливо виявити логічний зв'язок у відношеннях «цілі – ступінь їх досягнення» [7, с. 70].

Таким чином, у ході проведення формуючої евалюації найбільш повну реалізацію отримує функція стимулювання, а в ході реалізації підсумкової евалюації – функція звітності.

Хоча думки теоретиків евалюації про кількість і якість її видів і розходяться, все ж всі вони до універсальних типів евалюації відносять також зовнішню і внутрішню.

*Зовнішня* (external) евалюація являє собою систематичне дослідження і оцінку окремих шкіл зовнішньою особою або організацією. Даний тип може евалюаціювати і внутрішні компоненти, такі як програма школи, методи викладання, результати внутрішньої евалюації. Дані зовнішньої евалюації можуть співставлятися не тільки у масштабах шкіл регіону або країни, але і в рамках

інтернаціональних досліджень. Результатом такого дослідження може бути аналітична бесіда з керівництвом школи з метою виявлення проблем і покращення якості.

Під *внутрішньою* (internal) евалюацією розуміється регулярне дослідження працюючих у даному освітньому закладі вчителів і співробітників, загальної роботи установи та її результату. Внутрішня евалюація, в свою чергу, також може містити зовнішні компоненти. Наприклад, адміністрація школи може за власною ініціативою запросити так званого «критичного друга» школи – вченого–педагога або вчителя з іншої школи, наприклад, для оцінки уроку в першому класі за певними критеріями [2].

Згідно дослідженням М. Скрайвена і Д. Хопкінса, велике значення для осіб, що займаються проблемами евалюації, має розуміння різниці між евалюацією *цілісною* (holistic) або, за термінологією М. Скрайвена, «евалюацією чорного ящика» – «blackboxevaluation») і *аналітичною* (analytic). У ході цілісної евалюації евалюандум розглядається як єдине ціле, зберігається вся складність його ієрархічної структури. В міру проведення багатофакторного аналізу увага дослідників зосереджена на кожній характеристиці евалюандуму окремо, тому метою аналітичної евалюації є виявлення залежностей між перемінними, що вивчаються. В рамках аналітичної евалюації виділяються три підвиди – розмірна (dimensional), компонентна (component) і теоретична (theory-driven) евалюація [10].

Слід відзначити дихотомію ще двох типів евалюації – *передбаченої* (preordinate) та *відповідної* (responsive) [8]. Передбачені дослідження орієнтовані в більшій мірі на заплановані цілі, запропоновані гіпотези й очікування замовників евалюації. Подібні евалюації мають чітку спрямованість, в ході їх аналізуються заплановані, передбачені об'єкти. Увага ж евалюаторів у ході відповідної евалюації зосереджена на явищах, що випадково виникають по мірі проведення дослідження.

В останній чверті ХХ ст. один з видатних теоретиків евалюації Б. МакДональд, аналізуючи роль евалюатора по відношенню до евалюандуму, виявив ще ряд типів евалюації: демократичної в дихотомії до бюрократичної та автократичної [7]. *Бюрократична* евалюація являє собою роботу, що не обмежується умовами і проводиться для державних органів, які контролюють розподіл коштів у сфері освіти. Критерієм ефективності роботи виступає задоволеність клієнта її висновками. *Автократична* евалюація розуміється як робота, що також проводиться для державних органів, які контролюють розподіл коштів у сфері освіти, але обмежується певними умовами. Демократична евалюація трактується як інформаційна робота, що проводиться для всього суспільства і розкриває основні характеристики освітньої системи, програми або освітньої установи.

На відміну від описаних вище типів евалюації, що являють собою дихотомію двох типів, які виділяються на основі певного критерію, Дж. Ширенс, С. Глас і С. Томас поклали в основу класифікації інший принцип. Розуміючи оцінювання як процес систематичного збору інформації на тему діяльності,

властивості і результатів програм, персоналу та продуктів, дослідники виділяють різні його види:

1) *Внутрішнє – зовнішнє.* Цей поділ залежить від того, хто проводить оцінювання – особа/інституція, котра оцінюється чи особа/інституція іззовні. Про внутрішнє оцінювання говоримо тоді, коли, наприклад, школа приймає рішення про оцінювання, його сфери, критерії та способи проведення, а також вона сама проводить це оцінювання. Таке оцінювання може, наприклад, стосуватися запровадження виховної програми в шостих класах.

2) *Самооцінювання – чуже оцінювання.* Цей поділ залежить від того, хто приймає рішення про оцінювання – про сфери охоплення, використання критеріїв і способів проведення: особа/інституція, котра оцінюється чи хтось іззовні. Про зовнішнє самооцінювання говоримо тоді, коли школа приймає рішення про оцінювання, його сфери, критерії та способи проведення і просить проводити це оцінювання особу/інституцію, як наприклад, інспектора, незалежного експерта, «критичного товариша» тощо. Для прикладу темою такого оцінювання може бути співпраця між школою і батьками. Про чуже внутрішнє оцінювання говоримо тоді, коли школа проводить у себе оцінювання, котре запропоновано і запроектовано, наприклад, міністерством. Результати оцінювання передаються замовникові – у нашому випадку це є міністерство. Темою такого оцінювання є, наприклад, впровадження національної програми.

Про чуже зовнішнє оцінювання говоримо тоді, коли сфера оцінювання (наприклад, розповсюдження у школі інформації про реформу) проводиться кимось іззовні, на замовлення міністерства чи управління. Замовник самостійно вирішує, як використати отримані результати.

3) *Оцінювання процесу – оцінювання продукту.* Всі заходи складаються з процесу чи перебігу дій, а також ефектів цих дій (висновками, результатами процесу, кінцевим «продуктом»). Дії теж можуть піддаватися оцінюванню (оцінювання процесу). Оцінюватись може також і ефект від цих дій (оцінювання продукту).

4) *Нормативне оцінювання (навчальне) і сумативне (підсумовуюче).* Оцінювання процесу може проводитися під час його перебігу і після закінчення. У першому випадку маємо можливість використовувати результати оцінювання і до зміни триваючого процесу, впливу на його форму – звідси і назва оцінювання: нормативне (навчальне). Оцінювання після закінчення процесу служить підсумуванню дій, звідси і назва – сумативне (підсумовуюче). Його висновки служать підсумуванню закінчених заходів і кращому плануванню та реалізації подібних заходів у майбутньому. В літературі зустрічаються також назви – відповідно – проактивне і реактивне оцінювання.

5) *Широкомасштабне оцінювання – зфокусоване оцінювання.* Під час першого виду оцінювання досліджується широка сфера, наприклад, ступінь задоволення учнів школою. Результати цього оцінювання вкажуть вузькі сфери, котрі згодом можна докладно досліджувати за допомогою зфокусованого оцінювання. Для прикладу, в рамках поданого вище прикладу широкомасштабного дослідження стану задоволеності учнів, можна зфокусовано

досліджувати такий аспект: думка учнів на тему їх обтяження домашніми завданнями.

Дослідники виділяють три ключові функції евалюації – підзвітності, стимулювання і акредитації, п'ять об'єктів (національну систему освіти, освітні програми та їх проекти, школи, вчителів, учнів) і три основних джерела отримання інформації в ході евалюації. Такими джерелами виявляються педагогічне та психологічне тестування; педагогічні статистичні дані, що надають інформацію про витрати, перебіг та результати освітніх процесів; дані, отримані на основі експертних оцінок і систематичних досліджень, що включають інтроспекцію, дружню перевірку, аудити, методи педагогічного дослідження [11, с. 6–8].

На основі різних комбінацій наведених вище трьох груп параметрів відляють 15 типів евалюації, що поділяються на чотири блоки [3, с. 29-32].

Перший блок утворюють форми евалюації, основним джерелом інформації в яких є тестування та інші види педагогічної оцінки. Другий блок представлений видами евалюації, заснованими на статистичних управлінських даних. Евалюації третього блоку спираються на експертні оцінки і систематичні дослідження. Четвертий блок складає інформація з внутрішньої евалюації школи (або самоєвалюація) [11].

В залежності від поставленого завдання можна виділити такі типи евалюації:

1. *Оцінювання послідовності дій/заходів* дає концептуальні відповіді на питання про логічну побудову програми (логічний взаємозв'язок між причинами й наслідками); дає концептуальні відповіді на питання щодо операційної логіки та послідовності дій у рамках програми. Оцінювання послідовності дій/заходів дає змогу оцінити правильність послідовності етапів роботи та виявити рівень і характер впливу такої послідовності на ефективність та результативність програми.

2. *Попереднє оцінювання операційної стратегії* здійснюється до початку реалізації програми. Воно допомагає зрозуміти, як взаємодіють окремі частини програми як між собою, так і з ресурсами, необхідними на виконання програми. Таке оцінювання допомагає відповісти на запитання типу: чи достатньо людських ресурсів відповідної кваліфікації, необхідних для виконання складових частин програми? Чи своєчасно будуть надані фінансові, технічні й інші засоби для виконання програми згідно з графіком тощо. Крім того, таке оцінювання дає змогу визначити, чи відповідають цілі програми поточній ситуації (яка може змінитися з часом), чи правильно визначено обсяг ресурсів, необхідних для впровадження програми тощо. Загалом таке оцінювання допомагає мінімізувати ризики.

3. *Оцінювання процесу реалізації* дає детальну інформацію про те, чи відбувається реалізація програми згідно з планом, а також чи бенефіціари відчувають і сприймають короткотермінові результати програми. Таке оцінювання доповнює зворотній зв'язок і тому допомагає керівництву.

4. *Оцінювання шляхом дослідження окремих ситуацій* допомагає керівництву програми вчитися на «живих» прикладах через вивчення вдалого і

невдалого досвіду, щоб у подібних ситуаціях повторювати рішення або, навпаки, одразу шукати інші. В цьому разі сила рішення має вирішальне значення.

5. *Оцінювання довготермінових ефектів програми (оцінювання впливу)* проводиться, як правило, через 3-7 років по завершенні програми з метою визначення її (або сукупності програм) реального впливу на суспільство. За допомогою такого оцінювання виявляють справжні причинно-наслідкові зв'язки між поставленими цілями та досягнутими результатами.

6. *Мега-оцінювання* покликане об'єднати результати кількох оцінювань (короткотермінових, середньотермінових, довготермінових), відомих досліджень тощо стосовно певної тематики. При цьому, використовуючи загальні критерії та зводячи різноманітні дані, роблять висновок щодо надійності та дієвості отриманих результатів.

Вже на I конференції з проблем евалюації, що проводилась у Кембріджському університеті у 1972 році, були озвучені дві теоретичні позиції щодо природи та сутності евалюації:

1. *Традиційна*, «аграрно-ботанічна» (agricultural-botany) позиція базувалась на традиціях тестування в експериментальній психології за схемою «планування – реалізація – контроль». Завдяки отриманню об'єктивної інформації, що піддається кількісному визначенню, проводився аналіз цілей діяльності та способів їх реалізації. Однак, ця позиція не в повній мірі відповідала запитам замовників евалюації та інших зацікавлених осіб.

2. *Пояснювальна* (illuminative), або соціально-антропологічна (social-anthropology) була націлена на аналіз широкого освітнього контексту, а не тільки цілей і в більшій мірі зосереджувалась на описі та інтерпретації явищ, ніж на їх вимірюванні та прогнозуванні. З точки зору авторів цього підходу, який виступав альтернативою традиційному, основні цілі евалюації полягали: по-перше, в аналізі сукупності умов, що були супутніми інноваційній освітній програмі, тобто її цілей, процесу реалізації, впливу на неї шкільного середовища; по-друге, у вивченні її слабких і сильних сторін, а також впливу на пізнавальну діяльність і академічні успіхи учнів; по-третє, у виявленні і описі інших супутніх і значущих процесів, що виникають у міру реалізації програми [5, с. 164-167].

Пояснювальна евалюація виділяла і вивчала два базиси: 1) освітню систему і 2) навчальне середовище, що включає соціально-психологічний і матеріальний аспекти. Методологічною основою пояснювального підходу були методи гуманітарного дослідження (спостереження та інтерв'ю, аналіз документів та історичних даних і т. п.). В залежності від цілей евалюації, могли застосовуватись також анкетування і тестування, хоча інформація, отримана в результаті таких досліджень, не була пріоритетною. У практичному плані межі між цими двома позиціями були досить рухливі.

Завдяки поєднанню цих теоретичних позицій сформувались наступні парадигми [3]:

1) *цільова парадигма*, в рамках якої евалюація розглядалась як процес визначення міри досягнення освітніх цілей і завдань. Хоча цей підхід було й легко реалізувати, але він мав суттєвий недолік: не враховувались непередбачені наслідки навчального процесу та індивідуальні особливості студентів;

2) *парадигма, що базується на рішеннях*, що приймаються під час реалізації освітнього процесу, і покращеннях, яких можна було домогтись. Цей тип евалюації був досить зручним для реалізації в рамках багаторівневих програм, однак він виявився складним і високоартістичним для практичного здійснення;

3) *ціннісно-орієнтована парадигма*, яка визнавала важливість аналізу непередбачених результатів і особливості сприйняття студентами навчального матеріалу. В поле зору евалюаторів попадали не тільки цілі, але й те, чи варті вони реалізації;

4) *натуралістична парадигма* концентрувалась на тих проблемах і питаннях, які були важливими для учасників евалюації. В її рамках широко застосовувались якісні методи отримання інформації (спостереження, інтерв'ю, ведення щоденників і т. п.);

5) *конструктивістська парадигма*, в рамках якої особлива увага звертається на ступінь імовірності застосування методів вимірювання, їх надійності та валідності, на визначення різниці між реальним і проголошеним застосуванням нових методів вимірювання. Методологічний базис визначає схему придбання знань у гуманітарних науках таким чином: «процедура – техніка – дослідження – закон».

Таким чином, все вищезазначене дозволяє аналізуючи різні комбінації видів оцінювання освіти, розглядаючи запропоновані типи евалюації на засадах сформованих парадигм, підібрати ефективні шляхи та процедури евалюаційного дослідження в залежності від складності поставленого завдання.

#### **Список використаних джерел**

1. Вайс К. Г. Оцінювання: методи дослідження програм та політики / Керол Вайс / пер. з англ. Р.Ткачука, М.Корчинської; наук. ред. пер. О. Кілієвич. – Київ: Основи, 2000. – 671 с.
2. Ефремова Н. Ф. Логистические процессы в образовании: методическое пособие. (Контроль и оценивание в современной системе образования. Методический портфель учителя) / Н. Ф. Ефремова, Н. Ю. Складорова. – М.: Национальное образование, 2014. – 145 с.
3. Коллоквиум «Оценивание программ и политик: методология и применение»: сборник материалов. – Вып. I. / под ред. Д. Б. Цыганкова. – М., 2006. – 76 с.
4. Макарова Е. А. Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы управления современным образованием / Е.А.Макарова, Е.А. Пальмова //Российскийпсихологический журнал. – Том 8. – 2011. – № 2. – С. 21–32
5. Подольская Е. А. Функциональное призвание образования с позиций эвалюации как инновационного оценочного подхода / Е. А. Подольская, В. Н. Назаркина// Трансформация социальных функций образования в современном мире : материалы междунар. науч.–практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2015 г. /М–во образования и науки Украины, Ін–т высшего образования НАПН Украины, Харьк. Гуманитар. ун-т «Нар. Укр. Акад.» (редкол.: В. И. Астахова (гл. ред.) и др.) – Харьков: Изд-во НУА, 2015. – С. 325–330.
6. Шашкина М. Б. Эвалюация и ее роль в менеджменте качества образования / М. Б. Шишкина// Молодежь. Образование. Карьера / Материалы

- Международной научной конференции / Отв. ред. Л.В. Шкерина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2008 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.vypushniki.kspu.ru/doc/03/Ready.htm>
7. Blank R. Developing a System of Education Indicators: Selecting, Implementing, and Reporting / R. Blank // Indicators. Educational Evaluation and Policy Analysis, 15 (1, Spring), 1993. – P. 62–78.
  8. McBride V. An Introductory to Qualitative Research / V. McBride, Jh. Schostak [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.enquirylearning.net/ELU/Issues/Research/Res.1.html> ].
  9. Moskal B. M. The role of external evaluators in educational projects and programs / B. M. Moskal // The Open Education Journal. –2009. –№2. – P. 20–29.
  10. Scriven M. The nature of evaluation: training / M. Scriven // Practical Assessment, Research and Evaluation, №6 – [Электронный ресурс]. код доступа <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=>
  11. Sheerens J. Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach // Jaap Sheerens, Cees Glas, Sally M. Thomas. –Tokyo, 2005. – P. 5-9.
  12. Silver H. Evaluation Research in Education. Faculty of Education / H.Silver. – University of Plymouth, 2004. – P. 15-23.

**Карюк Є. О.**

Міський методичний кабінет відділу освіти  
Чорноморської міської ради Одеської області

### **ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ДІЄВИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Не можна заперечувати, що зараз ми знаходимося в новій реальності завдяки пандемії. Близько 3,5 мільярдів людей у всьому світі практикує соціальне дистанціювання та самоізоляцію. Під час адаптації до нових умов ми задаємо собі питання: «Як я можу максимально використати цей досвід, щоб вийти сильнішим із цієї проблеми?»

Дійсно, незважаючи на масу незручностей, з якими ми зіткнулися, у цієї ситуації є і добра сторона – це розвиток власних навичок, самовдосконалення.

За дослідженням аналітиків, хобі українців за останні місяці значно змінилися. І максимальний ріст зацікавленості показали он-лайн-курси – на 197% [1]. Он-лайн-освіта специфічна за своїм форматом, тому її результатом стає у більшій мірі вдосконалення так званих *soft skills*, або м'яких навичок, що і є метою даної доповіді.

Дистанційне навчання допомагає нам краще зрозуміти те, як розвиваються знання та вміння у світі, який швидко змінюється. Які навички знадобляться нам у не надто віддаленому майбутньому, де технології все більше і більше проникають у наше життя? Це будуть ті основні навички людини, які називаються «м'якими навичками», тобто ті, що притаманні соціальній взаємодії, формуванню консенсусу, уяві та підприємництва. За оцінками Всесвітнього економічного форуму, під час Четвертої промислової революції більше третини

навичок, які вважалися важливими в минулому, зміниться протягом наступних 10 років [2].

Гнучкі навички – це «гуманність» роботи, а важкі навички – це навчальні та технічні знання, які також важливі, але легко засвоюються протягом життя людини. А саме гнучкі навички формуються за допомогою досвіду, моделювання ролей та проблем у реальному житті.

Вважається, що такі навички, як командна робота, комунікація, координація та вирішення проблем, залишаються важливими. Але на перший план виходять творчість, емоційний інтелект і активне слухання, оскільки людство все більше потребує справжніх людських відносин для того, щоб піднятися над холоднокровним безладом глобалізованих та автоматизованих світових ринків.

Ми розуміємо, що шкільне навчання – це шлях для освіти багатьох людей, але воно може відбуватися і в школі, і вдома. Існує багато способів виховання освіченої людини та прищеплення пристрасті до навчання. Діти – це не просто порожні судини, які потрібно наповнити знаннями, а окремі люди, які мають власні інтереси, таланти, пристрасті та проблеми. Тому варто пам'ятати, що все, чому зараз вчать діти, насправді залишиться з ними довше і буде слугувати у майбутньому. Те ж саме стосується і освітян.

Наслідки освіти за допомогою дистанційних інструментів можна поділити на такі групи:

1. Вдосконалення неспецифічних навичок.

Змінюються ролі та обов'язки всіх учасників освітнього процесу: вчителі надають знання не тільки зі свого предмету, а й фасилітують інформаційно-комунікативні та соціальні навички учнів, учні адаптуються та освоюють багатозадачність, а батьки – крім власної роботи, домашніх обов'язків та виховання дітей, виступають у ролі керівників «груп подовженого дня». Крім того, всі три вищезазначені категорії показують справжні дива тайм-менеджменту, до якого раніше не мали хисту.

2. Он-лайн-курси для освітян.

Якщо раніше вчителі відмовлялися або відкладали дистанційні курси підвищення кваліфікації, то період карантину створив умови для зміни такого відношення на краще. Маючи більш гнучкий робочий графік та кращі технічні умови вдома, вчителі активно використовують нові можливості для підвищення власної кваліфікації.

3. Особистий розвиток.

Нинішня криза, швидше за все, змусить усіх нас зробити підсумок того, що є найважливішим у нашому житті. Це дозволяє придивитися уважніше до себе, своїх цінностей та майбутнього.

Під час дистанційного навчання вдосконалюються такі soft skills:

1) Гнучкість. Раніше учні та вчителі повинні були знаходитися в певному місці в певний час, зараз такого обмеження немає: можна обрати зручний для себе час та розклад. Таким чином, он-лайн-навчання руйнує безліч бар'єрів з точки зору географії, часу та мобільності.

2) Зв'язок. Виявилось, що система спілкування за допомогою інтернету досить надійна. У класі учні можуть сидіти на задній парті та відволікатися на інші речі.

За допомогою інтернет-інтерфейсів учні мають відповідати; якщо пропонується дискусія, вони повинні взяти в ній участь. Тобто більше немає пасивного засвоєння знань.

3) Відповідальність та залучення до рішення проблем. Освітяни прислуховуються до учнів, цікавляться, чи подобаються їм ранкові відео уроки, чи яку платформу для відповідей вони вважають кращою.

4) Критичне мислення та креативність. Вчителі знаходяться у постійному експерименті, щоб знайти кращі інструменти для навчання. Наприклад, стають у нагоді тематичні сценарні завдання, схожі на тести PISA, що стимулюють аналіз та проблемне навчання. Проектне навчання дає змогу учням опрацювати певні реальні проблеми, які спостерігаються в різних ситуаціях. Учителі можуть попросити здійснити пошук літератури, а потім чітко викласти своє бачення на вирішення проблеми. Під час такого навчання вдосконалюється декілька м'яких навичок, таких як осмислення проблеми, застосування знань, критичний аналіз даних, синтез інформації та формулювання висновків. Залежно від тематичного планування такі завдання можуть бути запропоновані як групові проекти для заохочення командної роботи та співпраці.

5) Системність, цілісність. У даний момент ми як ніколи відчуваємо зв'язок з усім світом, співпереживаємо, шукаємо та отримуємо допомогу звідусіль. Таке об'єднання надзвичайно важливе для розуміння концепції усвідомленості, піклування про себе та інших, традицій людяності.

Ми живемо в епоху викликів, трансформації та імпровізації. Зараз учасники освітнього процесу проходять «тест-драйв» терпіння, стійкості, нового формату спілкування, вирішення конфліктів, компромісу, критичного і креативного мислення, адаптивності, емпатії, доброти та уважності. Ці м'які навички ми певною мірою практикуємо щодня, але зараз все значно посилено.

Нарешті, найкращою навичкою, над якою зараз працюють абсолютно всі, стане позитивний настрій. Коли наш звичний світ раптом скорочується, ми бачимо найменші речі. Наприкінці карантину всі ми зможемо побачити та оцінити красу сонячного весняного дня так, як не зробили б цього раніше.

#### **Список використаних джерел**

1. Як змінилися хобі українців на карантині. Прес-служба Міністерства охорони здоров'я України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://moz.gov.ua/pres-centr>
2. 100 питань для визначення soft skills. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://hurma.work/blog/100-pitan-dlya-viznachennya-soft-skills/>

**Кілівник О. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **АНАЛІЗ СТАНУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ РОЗВИТКУ В ОДЕСЬКІЙ ОБЛАСТІ**

Сучасний етап реформування вітчизняної освіти характеризується інтенсивною динамікою змін. Масштабне реформування освіти в Україні

розпочалося після прийняття Закону України «Про освіту». Окремими статтями даного документу встановлено законодавче регулювання у сфері позашкільної освіти, утвердження її як складника структури освіти України. Це зумовило переосмислення ролі позашкільної освіти та визначення основних засад підвищення її якості.

Реалізація позашкільною освітою важливих соціальних функцій вимагає постійного вдосконалення діяльності закладів позашкільної освіти, оновлення змісту та форм освітнього процесу враховуючи нові досягнення психолого-педагогічної науки відповідно до соціокультурних потреб країни.

Аналіз сучасних наукових і методичних джерел з питань позашкільної освіти, діяльності закладів засвідчує наявність широкого спектра досліджень її різних аспектів. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти, компетентнісний підхід у позашкільних закладах закладені в педагогічних працях О. В. Биковської. Окремі питання позашкільної педагогіки, педагогічного процесу розглядає у своїй праці Т. І. Сущенко, організаційно-педагогічні основи позашкільних навчальних закладів вивчають В. О. Войчук, М. М. Сидоренко. Історичні основи становлення і розвитку позашкільних навчальних закладів освіти висвітлено в наукових роботах В. Є. Берега, С. М. Букресєва, А. С. Шепілова, Т. Д. Цвірова. Питанню екологічної освіти у позашкільних навчальних закладах присвячені дослідження В. В. Вербицького, Г. П. Пустовіта. Проблеми виховання, навчання, розвитку, соціалізації учнів в позашкільних навчальних закладах представлені в працях українських учених І. Д. Беха, О. В. Литовченко, О. В. Матвієнко, О. І. Рассказової, В. А. Редіної, Т. К. Окушко, О. В. Сухомлинської, Н. Ф. Харінко. Всі ці дослідження сприяють розв'язанню важливих проблем позашкільної освіти, пошуку ефективних шляхів розвитку позашкільля в умовах реформування освітньої галузі України.

Відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», Концепції позашкільної освіти визначено ряд головних змін та стратегічні вектори розвитку позашкільної освіти України [3, с.62].

Ключовою установою у наданні позашкільної освіти є заклад позашкільної освіти. За даними МОН України станом на Одещині функціонує 74 позашкільних закладів та 34 дитячо-юнацькі спортивні школи системи освіти усіх типів власності, 9 розміщено у сільській місцевості. В усіх цих закладах діють 6863 гуртків, творчих об'єднань, секцій, в яких навчаються 115 280 дітей. Позашкільна освіта надає шанс для розвитку здібностей дітей із соціально незахищених категорій. Заклади позашкільної освіти в Одеській області відвідують 468 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, 290 з особливими освітніми потребами та 3956 дітей малозабезпечених сімей, цей показник є найбільшим по Україні.[2].

Однак, сьогодні 61,5% дітей в Україні, віком від 3 до 18 років, не охоплені позашкільною освітою. Спостерігається нерівномірність доступу до позашкільної освіти в місті та в сільській місцевості. Із загальної кількості дітей, які здобувають позашкільну освіту, 91% здобуває її в містах і лише 9% – у сільській місцевості, що становить 12% загальної кількості дітей, які там

проживають. Підвищення доступності та ефективності мережі позашкільної освіти відіграє особливу роль у запобіганні соціальним ризикам [1, с.37].

На позашкільля, яке виглядає найменш захищеним у законодавчому плані, істотно впливають процеси децентралізації. Існують великі ризики, що оптимізація буде призводити до скорочення, зменшення кількості позашкільних закладів, особливо у сільській місцевості. Прикладом цього можуть слугувати ОТГ в Одеській області, які не зважаючи на бажання утримувати такі заклади, не завжди фінансово спроможні це робити. Тому актуальною є їх підтримка, надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на забезпечення реалізації права дітей на позашкільну освіту.

Значущу роль в модернізації позашкільної освіти відіграє кадрове забезпечення закладів позашкільної освіти. Адже, впровадження нових підходів до проєктування освітнього простору позашкільного навчального закладу підвищує вимоги до професійних компетентностей та якості підготовки педагогічних кадрів для системи позашкільної освіти. Важливим залишається питання системного підходу до підготовки педагогічних працівників системи позашкільної освіти. Відсутня окрема спеціальність 018 «позашкільна освіта» у Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. За даними статистичних звітів за формою № 1-ПЗ у 2019 році закладах позашкільної освіти системи освіти Одеської області працювало 1 156 тисяч педагогічних працівників, з яких майже 40% – сумісники [2]. Це можна пов'язати з тим, що позашкільна освіта здійснюється за багатьма напрямками та профілями. Саме тому, для забезпечення якісного освітнього процесу залучаються фахівці різних сфер: працівники музеїв, театрів, філармоній, закладів вищої освіти, ІТ-компаній, спортсмени, художники тощо.

Із загального числа педпрацівників закладів позашкільної освіти системи освіти Одеської області 26 % – пенсіонери; педагогів, які мають стаж до 3–х років – 12%; досвідчених педагогів які мають стаж більше 20 років – 45%. Основну частину від загальної кількості педагогічних працівників – жінки [2]. Це зумовлено тим, що на сьогодні більшість тарифних ставок педагогів закладів позашкільної освіти це мінімальна заробітна плата, втрачаються спеціалісти вищого класу. Тому постає питання щодо внесення змін до законодавчих документів, якими буде передбачено збільшення заробітної плати педагогічних працівників закладів позашкільної освіти на 1-2 тарифних розряди.

Отже, актуальними для позашкільля в Одеській області нині є залучення більшої кількості дітей, особливо у сільській місцевості та дітей із соціально незахищених категорій; забезпечення закладів висококласними спеціалістами; залучення до роботи різнопрофільних спеціалістів. Все це сприятиме підвищенню якості і доступності позашкільної освіти та інтеграції позашкільля України у міжнародний освітній простір.

#### **Список використаних джерел**

1. Критерії формування спроможної освітньої мережі в ОТГ: метод.-інф. посібник / І. Білик, С. Дятленко, І. Коуг та ін. [Електронний ресурс] : "Децентралізація" – Електронні текстові дані. – Режим доступу:

- <https://storage.decentralization.gov.ua/uploads/library/file/461/1.pdf>, вільний. – (дата звернення: 24.03.2020). – Назва з екрану.
2. Позашкільна освіта в 2019 році. [Електронний ресурс] : Міністерство освіти і науки України – Електронні текстові дані. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-danni>, вільний. – (дата звернення: 24.03.2020). – Назва з екрану.
  3. Стратегія розвитку позашкільної освіти / за ред. проф. О. В. Биковської. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2018. – 96 с.

**Колесова О. А.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **МЕРЕЖЕВІ ОСВІТНІ СПІЛЬНОТИ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СОЦІУМУ**

Глибокі зміни, які відбуваються у суспільстві, безпосередньо пов'язані з інформацією, модифікують стратегії дій всіх світових соціальних інститутів. Ці зміни ґрунтуються на цифровій трансформації глобальної економіки і способу життя в цілому та диктують нове розуміння форм і прийомів інформаційної роботи. Даний процес можна розглядати як зміну парадигми спілкування і взаємодії індивіда та соціуму, виражений у перетвореннях всіх типів інформації на мову «цифри». Проблема залучення такого типу взаємодії у всіх напрямків сучасного життя полягає у різкому прискоренні темпів становлення і розповсюдження цінностей віртуального простору, які сприймаються людиною іноді зовсім не просто. Але, зрештою, така динаміка постає вагомим фактором для відбудови нової якості освітніх практик.

Освіта нині є однією з найважливіших галузей людської діяльності, яка забезпечує інтелектуальний потенціал держави і реагує на суспільні запити. У зв'язку з прискореним впровадженням цифрових технологій виникла можливість здійснити реформування освіти на основі високотехнологічних організаційних та методичних рішень. Як результат відбувається активізація пошуку нових способів реалізації інноваційних педагогічних проєктів та усунення «цифрового розриву» між учасниками освітнього процесу.

Інтернет-платформи, соціальні мережі, запровадження «відкритої освіти» змінили природу комунікації, цифрової поведінки і мережевої ідентифікації кожного члена спільноти. Віртуальна взаємодія, орієнтована на масові комунікації, поклала початок новому типу навчання, в якому можна самостійно визначати свою освітню траєкторію, реалізовувати інтерес до нових форм організації професійної комунікації. Використання в освіті сервісів WEB 2.0, як головної інформаційної технології, допомагають сучасним педагогам не тільки йти в ногу з часом, але й формувати власний цифровий світ.

Процес творення інноваційної системи освіти відбувається відповідно до реальної реорганізації суспільства, в якому переважна більшість комунікацій між людьми відбувається всередині відкритих або закритих професійних груп.

Обговорення потенціалу таких педагогічних спільнот і їх вклад в освіту почалося завдяки до виникнення мережі Інтернет. Джон Дьюї в книзі «Демократія і освіта» [1] показав, що спілкування має незаперечне значення для формування соціуму, будь-які види людських об'єднань вже містять функцію навчання. Сучасна система освіти ступила на шлях диверсифікації, тож із різноманіття освітніх інноваційних проєктів, окремо слід відзначити самостворення нових соціальних об'єднань – мережевих педагогічних спільнот. Їх поява веде до прискорення розвитку творчого процесу, інтенсифікації освітньої взаємодії, модифікує комунікативний процес та саморозвиток кожного учасника мережевої групи. Професійна взаємодія відбувається у різних локаціях і не обмежується часом, що дозволяє налагоджувати контакти з регіонами країни і всього світу. Аналіз такої комунікації дозволяє побачити величезний потенціал мережевих груп, які раніше не сприймалися як освітні інноваційні проєкти. Мережеве співтовариство зміцнює і розвиває горизонтальні професійні зв'язки, що забезпечує динамічну доступність до якісного контенту, підвищує професійні компетентності педагогів та стимулює до впровадження в освітній процес інтерактивних методів з використанням сучасних Інтернет технологій. Створені мережеві педагогічні спільноти це – контроль над своїм інформаційним простором і його спільним використанням з іншими учасниками освітнього процесу. У таких системах продукується синтонність у віртуальних стосунках та підтримка розвитку індивідуального і колективного мислення.

Саме участь в роботі різноманітних мережевих спільнот дозволяє педагогу підвищити мотивацію особистого розвитку, мобільність мислення, здатність до самоосвіти та інші якості, які вкрай необхідні в сучасному соціальному та оновленому професійному середовищі. Активна мережева поведінка педагога всередині віртуальної групи дозволяє йому спостерігати, оцінювати та коментувати діяльність інших учасників; створювати інтерактивний навчальний контент; отримувати кваліфіковану допомогу і оцінку при розміщенні власних розробок; освоювати інформаційні знання, вміння; використовувати виставлені відкриті ресурси своїх колег.

У якості прикладу наведені деякі активні освітні спільноти у соціальній мережі Facebook (з розподілом на категорії та зазначенням кількості учасників):

- монопредметні – Математика великая и ужасная (19133 учасників), Newschoolmath (5786 учасників), Форум вчителів історії (6988 учасників), STEM-освіта в Україні (8676 учасників), спільнота Фізика та астрономія в школі он-лайн (3482 учасника);

- загально педагогічні – Вміти Вчитися (147423 учасників), Спільнота освітян «На урок» (57184 учасників), На флешку вчителю / Реновація (72524 учасників), Нова школа – крок у майбутнє (84906 учасників), Портал співпраці (14236 учасників), Вчительська вітальня (20437 учасників);

- інформаційні компетенції для освітян – Digital Educator Group (7845 учасників), Для уроків інформатики (2762 учасників), Шкільна інформатика від А до Я (5685 учасників), Мереживо хмарних технологій (3006 учасників).

Ці віртуальні творчі майстерні допомагають вчителям розробляти і поширювати сучасні змістовні, цікаві педагогічні матеріали, які об'єднані гаслом «Створюємо майбутнє вже сьогодні». Існуючі критерії дозволяють визначити міру педагогічної цінності Інтернет спільноти. Перш за все, варто звертати увагу на аксіологічну спрямованість (концептуальність, мета, завдання) тієї чи іншої групи; число активних учасників; динамізм спільноти (зростання числа учасників, кількість обговорюваних тем, щільність та ефективність професійного обговорення). Освіта перетворюється у постійний комунікативний процес, а збільшення кількості учасників педагогічних мережевих спільнот є індикатором зацікавленості людини розширювати свої знання та підвищувати рівень професійної компетенції. Формування більш привабливого іміджу професійних спільнот, експлозивності збільшення запитів на приєднання до них можливо досягнути у разі створення і підтримки активного «життя» у групі, шляхом удосконалення творчих механізмів професійної взаємодії поза традиційними для вчителя межами.

Модель безперервної дисемінації педагогічного досвіду, вибудована в контексті мережевої взаємодії, містить в собі значний потенціал колективної діяльності, спрямованої на здійснення формального і неформального навчання за принципами Long Life Learning – «Навчання протягом життя». Така форма комунікації дозволяє у режимі реального часу задовольняти багатоаспектні запити освітян, орієнтованих на модерні реалії педагогічного процесу.

#### **Список використаних джерел**

1. Дьюн Дж. Демократія і освіта. / Дьюн Дж. // Пер. с англ. – М. Педагогіка-Прес. 2000. – 384 с.
2. О'Рейли, Т. Что такое Веб 2.0: [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://old.computerra.ru/think/234100/>
3. Пономарьов О. С. Філософія освіти, синергетика і нова освітня парадигма / Пономарьов О. С. // Педагогіка, психологія та біологічні проблеми виховання і спорту – 2008. – №9. – с. 102-105
4. Сальник І. В., Сірик Е. П. Віртуальність як принцип і технологія навчання / Сальник І. В., Сірик Е. П. // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету. – 2009. – №14. – с.158-160

**Левчишен Д. І.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

#### **ОСВІТА В УМОВАХ НОВОЇ РЕАЛЬНОСТІ**

Епідемії завжди були тригерами епохальних змін в житті людства і часом важко визначити, причинно-наслідкові зв'язки перших з останніми. Тим не менш, сьогодні можна стверджувати, що історично вичерпали себе способи соціальної, економічної, політичної організації. Саме тому, епідемія – це можливість для вироблення вже наявних, але не завжди осмислених, та в силу різних причин, стримуваних способів організації соціального життя.

Спробуємо оцінити вплив пандемії на освітню систему. Закриття закладів освіти в середині навчального року та перехід до он-лайн-освіти потребують додаткової уваги до системного реформування освіти в сучасному світі. Умовно, можна виділити проблеми макrorівня та мікрорівня, які впливають на індивідуальний шкільний досвід.

Визначимо декілька тенденцій у напрямках того, яким чином пост-епідеміологічна освіта буде змінена.

1. Частка змішаного навчання значно збільшиться. Зусилля з дистанційного викладання та навчання, які ми сьогодні спостерігаємо, не схожі на те, що ми вважаємо традиційною он-лайн-освітою. Якісні програми он-лайн-освіти – це операції, котрі вимагають великих ресурсів, часу та інвестицій. Тому у освітньої спільноти присутня занепокоєність, що швидкий перехід до дистанційного навчання у значних масштабах зруйнує репутацію он-лайн-освіти. Однак, це не означає, що перехід на всезагальне дистанційне навчання, пов'язаний з епідемією, є шкідливим. Найбільші переваги віртуальної освіти усвідомляться після того, як здобувачі освіти та вчителі повернуться до закладів освіти. Адже, саме тоді, ми зрозуміємо, що цифрові інструменти є доповненням, а не заміником для безпосередньої освіти та, як наслідок, навчальний час буде використовуватись більш продуктивно для практичних занять та безпосередньої освітньої взаємодії.

2. Он-лайн-освіта буде стратегічним пріоритетом у кожному закладі освіти. На сьогодні, ми спостерігаємо повну залученість закладів освіти у дистанційне навчання, однак існує різниця в рівнях, в яких он-лайн-освіта була центральною для стратегічного планування закладу освіти. Але саме після завершення епідемії ми впевнимся, що он-лайн-освіта – потенційне джерело прибутків, котра буде визнана в якості основи, що забезпечує інституційну стійкість та академічне наступництво.

3. Переосмислення цілепокладання освіти. Одним з питань, котре актуалізувала для освіти епідемія, є те, як зберегти учням зв'язок зі своїми закладами освіти, не дивлячись на соціальне дистанціювання та он-лайн-освіту. У тривожні часи діти стають менш залучені в дистанційну освіту, якщо вони не залишаються на зв'язку зі своїми закладами освіти та групами однолітків поза форматом он-лайн-освіти. Саме тому, *заклад освіти має бути не просто освітнім простором, а центром освітньої спільноти для вироблення нової якості освіти в умовах нової реальності.* Заклади освіти, окрім вироблення освітніх послуг, мають розуміти та посилювати цінність соціальних зусиль задля підкріплення почуття зв'язку здобувача освіти з закладом освіти. *Зв'язність, узгодженість вимагає цілісності, необхідно говорити про зв'язкові системи, які формують простір здатності до адаптування.* І освіта, на наш погляд, має брати ініціативу за збереження цілісності соціальної структури закладу освіти та, як наслідок, екстраполювати ці властивості на всю соціальну систему.

Окремі випадки соціальної поведінки під час епідемії, дають привід говорити про потребу переосмислення ролі освіти у напрямку формування ціннісно-орієнтованого підходу. Інформаційне навантаження шкодить власне розумінню, а навчання на практиці відсунуто на другий план. Виникла ціла

культура беззаперечної покори, зворотною стороною якої стала абсолютна непокора. Крім того, відсутнє чітке розуміння того, навіщо у нас викладають природничі дисципліни. Ми думаємо тільки про те, як їх викладати і де їх можна застосувати, але не про те, як вони формують світогляд людини. Про науку думають як про зовнішній предмет, а не як про спосіб життя, який дозволяє повноцінно жити і розвиватися в новому столітті з новими викликами.

Так, на думку В. Щербини, завдання освітньої політики на новому етапі має стати розвиток наукового світогляду, наукової раціональності.

*Культивування наукової раціональності – єдина основа для формування суспільства, здатного до діалогу і до спільних цілеспрямованих дій щодо відображення колективних загроз [1].*

У неоліберальному світі до епідемії – соціальна сфера (медицина, освіта, охорона правопорядку) повністю або частково перейшли в руки приватного капіталу і виявилось, що виключна направленість процесів на отримання прибутку в цих сферах не йде на користь якості власне людського та соціального капіталу.

Система освіти сприймалася як щось належне. І впродовж останніх десятиліть політики, фінансові центри, великий бізнес були одностайні в просуванні освітньої політики, яка різко скорочує видатки на науку, освіту, та її зв'язність з ринком праці, у парадоксальний спосіб ігноруючи таким чином, наскільки підприємства отримували вигоду від суспільних благ (освіта, здоров'я, інфраструктура), нічого за це не сплачуючи.

Неоліберальний уклад сприймав як належне соціальні ресурси (від освіти до охорони здоров'я) – фінансово пригнічуючи соціальну сферу у видатках, але сповна використовуючи результати їх діяльності.

Освіта повинна культивувати власні ресурси у напрямку створення системи, здатної до миттєвої взаємодії не тільки всередині національної системи, але й з іншими системами у відтворенні смислів. Проблема цілепокладання освіти в умовах нової реальності – як соціальній системі *здобувати розуміння* в світі, щоб у ньому діяти? Як швидко прогнозувати можливі наслідки колективних загроз? В освітньому процесі потрібно створювати ритуали закріплення нової практики. Важливо забезпечити розуміння часу, у якому ми живемо. Потрібно навчитися приймати рішення в умовах, коли всі відповіді погані, але можливо вигадати хороші, коли рішення погані, але важливо приймати їх швидко.

#### **Список використаних джерел**

1. Щербина В., Отсутствие научного мышления в обществе – «неожиданный» фактор риска/ Электронный ресурс – Режим доступа: <http://sg-sofia.com.ua/tpost/x52e192eej-otsutstvie-nauchnogo-mishleniya-v-obsche>

Лескова А. А.

КЗВО «Одеська академія неперервної  
освіти Одеської обласної ради»

## **РОЛЬ ПСИХОЛОГА У ФОРМУВАННІ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ШКОЛІ**

Процес реформування системи загальної середньої освіти та впровадження Нової української школи передбачає реалізацію інклюзивної освіти у кожному навчальному закладі. Це означає, що адміністрація шкіл, вчителі повинні бути готові до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та створення інклюзивного середовища. Розуміння педагогами концептуальних засад інклюзивного навчання, їх психолого-педагогічна та методична компетентність, психологічна готовність до впровадження інклюзивної освіти є визначальними факторами, що впливають на створення інклюзивного середовища в школі. Також важливою є позиція батьків та учнів – їх толерантне ставлення та усвідомлення переваг інклюзивного навчання. Слід зазначити, що у створенні інклюзивного середовища велике значення має психологічна складова. Отже, фахівці-психологи мають брати активну участь у цьому процесі. Тому метою нашого дослідження є визначення ролі психолога у формуванні інклюзивного середовища в школі.

Проблема створення, розвитку інклюзивного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах була розкрита у роботах вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема: І. Бочковської, С. Гайдукевич, Г. Єфремової, О. Козиревої, А. Колупаєвої, М. Ковальової, М. Малофєєва, О. Сакалюк, Т. Зубаревої, А. Поліхроніди та ін., аспекти психологічного забезпечення інклюзивного середовища – у роботах Д. Романовської, Р. Мінтянської та ін. У науці напрацьовано системний підхід до розуміння інклюзивного середовища, його принципів, компонентів, критеріїв та умов функціонування.

У законі «Про освіту» інклюзивне середовище визначене як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [1 с. 2]. Пріоритетом інклюзивного освітнього середовища є соціальна адаптація та інтеграція дитини з особливими освітніми потребами. Але інклюзивне навчання охоплює всіх дітей. Фахівці зазначають, що не можна звужувати інклюзивну освіту лише до включення дітей з ООП у навчання в школі. Її необхідно розглядати ширше. Одним із важливих завдань є створення середовища, в якому відповідно до своїх можливостей можуть навчатися і ефективно розвинути різні діти. При цьому необхідне зміщення акценту з оцінки, конкуренції на фактор прийняття, підтримки та взаємодопомоги. Навчаючись в інклюзивному класі, діти набувають досвід «природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, налагоджувати й підтримувати стосунки з людьми, які відрізняються від них» [4, с.15-16].

На думку Т. Зубаревої, інклюзивне освітнє середовище передбачає «систему ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з ООП, сукупність ресурсів для їх життєдіяльності в школі та спрямованість

на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій учнів» [3, с. 22]. Провідний принцип інклюзивного середовища – це «його готовність пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної та технологічної модернізації освітньої системи закладу, здійснення індивідуального підходу», побудови гуманних стосунків з кожною дитиною [3, с. 12].

Інклюзивне середовище у закладі освіти передбачає наявність певної інфраструктури та матеріально-технічної бази, яка буде відповідати індивідуальним потребам різних учнів. Але без належної теоретичної, методичної та психологічної підготовки педагогів ця база не може забезпечити створення інклюзивного середовища та реалізацію інклюзивної освіти.

Як показують дослідження І. Демченко, Л. Гречко, В. Засенка, Т. Сак, В. Тарасун, О. Таранченка, В. Синьова, В.Бондаря, В. Тищенко, Л. Яценюк, Л. Савчук, Н. Назарової, О. Вознюка, Л. Прядко, Н. Кіпиченко та ін., проблема готовності педагогічних працівників до реалізації інклюзивного навчання стоїть достатньо гостро. Навіть серед досвідчених вчителів багато хто є недостатньо обізнаним у питаннях інклюзії, не має досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це, в свою чергу, викликає у педагогів певні побоювання та навіть негативне ставлення до впровадження інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Результати нашого пілотного дослідження, в якому взяли участь педагоги різного віку та фаху, показали, що лише 56,67% опитаних знають основні нормативно-правові документи, які регламентують впровадження та реалізацію інклюзивної освіти у навчальному закладі, свою методичну підготовку щодо роботи з дітьми з ООП вважають достатньою 25,56% вчителів, потребують розширення своєї компетентності у питаннях навчання та виховання дітей з різними нозологіями – 84,44%, інформовані про роль асистента вчителя в роботі з дітьми з ООП – 62,22%, вважають себе достатньо обізнаними у роботі з батьками дітей, які мають особливі освітні потреби – 25,84%, будуть почувати себе впевнено, якщо доведеться працювати з дітьми з особливими освітніми потребами – 26,67%, відчують себе психологічно готовими до роботи в класі з дітьми з особливим освітніми потребами – 37,78%, потребують допомоги у розвитку психологічної готовності щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами – 83,78%. Причому, навіть ті педагоги, які вже мають досвід роботи в інклюзивному класі, також відмічають необхідність розширення своєї компетентності у питаннях навчання та виховання дітей з ООП та допомоги у розвитку власної психологічної готовності щодо такої роботи.

Ситуація, коли вчителі, які повинні бути провідниками освітніх змін в процесі впровадження інклюзивного навчання, насправді не є готовими до того, потребує серйозної уваги з боку науковців, фахівців, які працюють в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, представників освітнього менеджменту, практичних психологів.

Дослідження показують, що готовність педагогів до реалізації інклюзивного навчання має *«теоретичний, методичний та особистісний аспекти»* [6, с. 3]. Тому її формування має бути спланованим, системним та пролонгованим процесом.

Практичний психолог може допомогти вчителям у розвитку такої готовності, систематично працюючи над підвищенням психологічної компетентності педагогів у питаннях навчання, виховання і розвитку дітей з різними нозологіями. Розвиток особистісної готовності до роботи з дітьми з ООП багато в чому залежить від формування у вчителів усвідомленого толерантного ставлення до них, зміни певних усталених стереотипів у сприйнятті таких дітей, певних змін у системі життєвих цінностей і смислів.

Психологи повинні вживати заходи щодо «створення безбар'єрного освітнього середовища, яке передбачає подолання бар'єрів взаємодії педагога й дитини, а також дитини з ООП та здорових дітей, спрямовувати зусилля на створення атмосфери емоційного комфорту та взаємоприйняття» [5, с. 100]. Важливою є підготовка учнів, а також їхніх батьків до здорової взаємодії з дитиною з ООП. Основними видами діяльності психолога в цьому напрямку є просвітницька та консультативна робота з різними учасниками освітнього процесу, доцільні форми реалізації – це семінари, консиліуми, лекторії, тренінги, консультації.

Також психолог може входити до спеціальної команди супроводу учня з особливими освітніми потребами. В такому випадку він має «забезпечити психологічний супровід навчання, ... консультувати вчителів та батьків щодо створення ефективних умов для цієї дитини»[2, с. 13].

Створення та якість інклюзивного середовища в кожному навчальному закладі залежить від багатьох факторів. Велике значення мають позиція адміністрації, готовність педагогічних працівників, ставлення батьків та учнів. Однією із найважливіших є психологічна складова. Тому треба відмітити особливу роль психологічної служби системи освіти у цьому процесі. Практичні психологи на місцях повинні поступово сприяти розвитку готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, впровадженню ідей інклюзивного навчання серед учнів та батьків, а також здійснювати психологічний супровід таких дітей.

#### **Список використаних джерел**

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII // сайт Верховної Ради України / Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.04.2020)
2. Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2019/2020 навчальному році : лист МОН України від 18 липня 2019 р. № 1/9-462 // сайт МОН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-prioritetni-napryami-roboti-psihologichnovi-sluzhbi-u-sistemi-osviti-na-20192020-navchalnomu-roci> (дата звернення : 30.03.2020).
3. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курск, 2009. 280 с.
4. Колупасва А. А., Софій Н.З., Найда Ю.М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / за ред. Л.І. Даниленко. К., 2007. 128 с.

5. Компанець Н.М., Луценко І.В., Коваль Л.В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ : навч.-мет. посіб. К. : Видавнича група «Атопол», 2018. С. 100.
6. Лескова А. А. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти // Електронний збірник наукових праць ЗОППО. Запоріжжя, 2019.№ 5(37) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://drive.google.com/file/d/1zu4MNa8237ELwLufF-\\_ABqd5s-RhHx74/view](https://drive.google.com/file/d/1zu4MNa8237ELwLufF-_ABqd5s-RhHx74/view) (дата звернення : 28.03.2020).

**Лук'янченко Д. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ТА ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ НОРМІ ТА ПРИ ЗНМ**

В сучасних методичних і психологічних дослідженнях наголошується, що несформованість всіх компонентів мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) обмежує їх комунікативні потреби та пізнавальні можливості, перешкоджає засвоєнню знань. Наявність у цих дітей вторинних відхилень у розвитку психічних процесів створює додаткові труднощі в оволодінні знаннями в цілому (Т. Філічева, Г. Чіркiна, В. Глухов та ін.).

Актуальність розгляду питання про вивчення просторових уявлень дошкільників із загальним недорозвитком мовлення зумовлена рядом причин психолого-педагогічного характеру. Сучасна стратегія дошкільної освіти являє собою дитиноцентрований процес навчання, що забезпечує розвиток всіх сторін особистості дитини, розкриття та реалізацію її здібностей.

Недорозвиток всіх компонентів мовлення, зокрема лексико-граматичного, у дітей з ЗНМ гальмує процес формування їх просторових уявлень, що в свою чергу негативно впливає на подальший розвиток мовлення. Цей факт визначає необхідність повноцінного відновлення мовлення у дітей даної категорії, враховуючи роботу з формування просторових уявлень.

Вивченням особливостей мовлення дітей з ЗНМ та розробкою методик навчання займалися такі вчені як В. Воробйова, В. Глухов, Т. Ткаченко та інші. Навчання виступає як засіб пізнання навколишнього світу, і є успішним тоді, коли ґрунтується на безпосередньому спостереженні предметів, подій, явищ. Автори наголошують про необхідність логопедичної роботи, а також про важливість проблеми навчання дітей з ЗНМ. В. Давидова, О. Запорожець, В. Зінченко, Н. Семаго, М. Семаго[3] досліджували проблеми розвитку просторових уявлень дітей. Л. Виготський запропонував гіпотезу про локалізацію психічних функцій як структурних одиниць діяльності головного мозку. Наявність недорозвитку мовлення у дитини передбачає порушення і інших психічних процесів. Згідно з його концепцією, кожна з вищих психічних функцій пов'язана з роботою не одного мозкового центру, а є результатом системної діяльності мозку [1].

У дослідженнях дітей з ЗНМ в основному приведена діагностика лінгвістичного рівня просторових уявлень. Т. Філічева, Г. Чіркїна відзначають наступні ознаки несформованості лінгвістичного рівня просторових уявлень дошкільників з ЗНМ [4]. Крім цього, дослідження показують, що у дошкільнят з ЗНМ зорове сприйняття відстає у своєму розвитку від норми і характеризується недостатньою сформованістю загального образу предмета.

В. Калягін [2] наводить результати досліджень В. Ковшікова і Ю. Елькіна, які свідчать про різкі розбіжності між здатністю виражати просторові відносини в експресивному мовленні і здатністю встановлювати їх у предметно-практичній діяльності дітей з ЗНМ. Неправильно позначаючи в процесі планування багатопросторові відносини, діти в той же час правильно створюють ці відносини в предметно-практичній діяльності. Наприклад, приступаючи до виконання завдання «кубик за кубом», дитина може неправильно назвати прийменник, але правильно встановити просторові відносини між предметами.

Просторові уявлення – це діяльність, що включає в себе визначення форми, величини, місця розташування і переміщення предметів щодо один одного і власного тіла, відносно оточуючих предметів. Вони відіграють велику роль у взаємодії людини з навколишнім середовищем, будучи необхідною умовою орієнтування в ній людини. У сучасній філософії освіти розрізняють продукт мислення людини для наукового пізнання реального простору, що носить абстрактний характер та сприйняття людиною органами почуттів.

Просторові уявлення відносяться до концептуального простору і є образами, уявленнями, створеними мислями дитини, закріпленими і відображаючими зовні за допомогою мовлення і дій.

У структурі просторових уявлень можна виділити чотири основних рівня, кожен з яких складається з декількох підрівнів. Більш глобально послідовність оволодіння просторовими уявленнями в дошкільному дитинстві можна розділити на два великі блоки:

I. Просторові уявлення

II. Вербалізація просторових уявлень.

Розвиток розуміння та утворення логіко-граматичних конструкцій ґрунтується на корекції вже зазначених функцій і операцій, організації їх взаємодії у процесі сприймання і використання висловлювань з прямим і непрямим порядком слів (Мишку наздоганяє кішка) і вимагає її перетворення в конструкцію з прямим порядком слів (Кішка наздоганяє мишку) у такій послідовності:

- розуміння та утворення інвертованих синтаксичних конструкцій;
- розуміння та утворення пасивних синтаксичних конструкцій;
- розуміння та утворення речень з парадоксальним смислом.

Отже, ми бачимо, за результатами досліджень, що діти з загальним недорозвитком мовлення за умов ранньої діагностики, цілеспрямованої з урахуванням специфіки мовленнєвого недорозвитку та систематичної корекційної роботи, освоюють всі рівні просторового орієнтування, необхідного для успішного засвоєння компонентів мовлення.

#### **Список використаних джерел:**

1. Выгодский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996.

2. Калягин В. А. Логопсихология: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. М. :Академия, 2006.320с.
3. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы. Дефектология №1., 2000.
4. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.:1991.

**Немерцалов В. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

### **ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ТА ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЦІННІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ**

Важливою частиною концепції Нової української школи та Закону України «Про повну загальну середню освіту» є педагогіка партнерства, яка передбачає активне залучення батьків і самих учнів до керування навчальним закладом. Новий зміст освіти заснований на розвитку компетентностей, що необхідні для успішної самореалізації особистості в суспільстві та включають знання, ціннісні та діяльнісні компоненти. В межах концепції НУШ виховний процес орієнтований на соціально-політичні та морально-етичні цінності [2, 3].

Нашою метою було проаналізувати практичний досвід впровадження освітньої системи, що базується на заявлених цінностях у повсякденній практиці Одеської приватної загальноосвітньої школи I-III ступенів «Веда». Протягом останніх двох років колектив школи впроваджував ціннісно орієнтований підхід до освітнього процесу, відповідно до новітніх тенденцій трансформації освіти. Першим кроком було усвідомлення цінностей, що ми готові були покласти в основу трансформаційної роботи. Для нас це свобода, гідність та креативність, створення для учня середовища, в якому він відчує впевненість в необхідності самостійно створювати креативний простір довкола себе, бути готовим до швидкого реагування на ситуації, що змінюються, до освоєння навичок навчання протягом всього життя. Сформулювавши ціннісну модель, ми почали шукати і застосовувати інструменти її реалізації через практики, спрямовані на усвідомлення цінностей.

Була обрана орієнтація на підтримку креативності учнів, розвиток мовних компетенцій, математичних компетенцій, компетенцій у галузі природничих наук, техніки і технології, розвиток екологічної компетентності, культурної компетентності, навчання протягом життя, підприємницької активності, громадянських компетентності, створення самими учнями простору для власної самореалізації [1]. Таким чином, були застосовані основні елементи концепції Нової української школи до освіти, зокрема до формування освітнього середовища [2]. Ми розробили програму поступового переходу до широкого застосування методів активного навчання через досвід. Частиною цих практик була співпраця з бізнес-структурами та креативними просторами міста Одеси, проведення і організація заходів за межами школи.

Орієнтуючись на концепцію власної гідності учнів, ми розглядали їх як спів-творців та співучасників у процесі навчання та формування навчального

середовища. Для реалізації ідей цього напрямку були запущені гуманітарні проекти, спрямовані на розвиток та впровадження цінностей ХХІ століття. Елементами забезпечення самореалізації учнів за цими напрямками були творчі студії, що працювали при школі: театральна і художня, проект IT2School, підтримка активності Кіно-клубу, основна програма переглядів якого формувалася самими учасниками, та проекту «Релігієзнавство», орієнтованого на безпосереднє знайомство з практиками релігійних громад міста Одеса. Ми впевнені в тому, що сучасна людина має отримати навички комунікації з різними людьми та навчитися з ними спілкуватися, взаємодіяти та спільно працювати.

До практик, спрямованих на розвиток компетенцій та усвідомлення цінностей ми відносимо: організацію розмовних клубів, вивчення жестової мови, участь у гуманітарних проєктах для організації «Червоний хрест», організацію роздільного збору сміття, проєктах, пов'язаних з культурним обміном та спілкуванням з представниками інших громад та країн («Город», Мюнхен, Німеччина, «Sckola Veda», Прага, Чехія), уроки у музеях міста Одеси (Одеський муніципальний музей особистих колекцій імені В. Блещунова). Спільно з музеєм було впроваджено проєкт «Я одесит – патріот України».

Особливістю навчально-виховного процесу в школі «Веда» було використання мови національної меншини (російської) у навчально-виховному процесі, викладачі та адміністрація розв'язували проблему виховання та становлення російськомовних патріотів України. Це досягалось засобами заглиблення у регіональну історичну проблематику, висвітлення особливостей регіону та акцентах на практиках мирного співжиття та взаємодії в історичному минулому. Окрім цього висвітлювалися і інші сторінки історії, зокрема ті, що стосувалися міжетнічних конфліктів, їхніх наслідків та шляхів подолання наслідків.

Зустрічі та спілкування з канадською художницею зі сфери Science Art Кандіс Фрейзен (Kandis Friesen) дозволило учням школи розширити обрії сприйняття самих себе та досягнути значущість Одеси та її історії для іноземних дослідників. Вказані практики застосовувалися для демонстрації важливості різноманітності та взаємодоповнення різними членами суспільства одне одного для досягнення спільної мети.

Іншим напрямком нашої роботи була організація дебатової діяльності і застосування практик дебатів під час уроків. Відповідні практики застосовувалися під час бінарних уроків та стосувалися проблемних питань курсів природничого та гуманітарного циклу, роботи з парадоксами та кейсами, що не мають відомого задалегідь морально-етичного розв'язання.

Робота з цінностями зіткнулася з наступними труднощами: симуляційна поведінка учасників – декларування цінностей, та відходження від них на практиці, різноманітність термінології та неузгодженість поняття «користі» – того, що є добрим для учнів з позиції вчителів, самих учнів, батьків та вимог стандарту середньої освіти. Робота над проєктом потребує подальшого погодження та визначення цінностей та навчання учасників навчально-виховного процесу.

### Список використаних джерел

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Офіційний вісник України, від 27.03.2020 – 2020 р., № 24, стор. 7, стаття 916, код акта 98546/2020) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення 18.03.2020)
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. – [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт «Міністерство освіти і науки України». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> (дата звернення 24.03.2020)
3. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – Січень. – С. 65-69.

**Нікітенко Р. І.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

## **ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ В ПРАКТИКУ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ТЕХНОЛОГІЙ**

Формування нової наукової і техніко-технологічної картини світу, підвищення конкурентоспроможності економіки, інформатизація суспільства, нанотехнології визначають якісно нові підходи до організації освітнього процесу [6].

Одним із напрямків інноваційного розвитку освіти є STEM-освіта, завдяки якій діти розвивають логічне та креативне мислення, технічну грамотність, вчать вирішувати поставлені задачі, стають новаторами, дослідниками та винахідниками [5]. Впровадження системи освіти STEM продиктовано вимогою «нової економіки» [6].

Головною метою STEM-освіти є реалізація державної політики з урахуванням нових вимог Закону України «Про освіту» щодо посилення розвитку науково-технічного напрямку, популяризації інженерно-технічних професій, модернізації змісту освіти, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні до нього творчих змін, підготовки вчителів до впровадження STEM-освіти у освітній процес.

Аналіз літератури та інтернет джерел засвідчує різноманітність підходів до дефініції STEM-освіти, визначення її основних завдань. Питання розвитку STEM-освіти розглядають у своїх дослідженнях С. Галата, О. Патрикєєва, І. Сліпухіна [4] та інші. Зокрема, О. Патрикєєва, М. Сандерс визначили STEM-освіту як найефективнішу доктрину оновлення освіти за останні 20 років. Н. Поліхун, Х. Гонсалес та Дж. Куензі визначили концептуальні засади STEM-освіти, Н. Поліхун, І. Сліпухіна, та І. Чернецький [4] визначили сучасні підходи впровадження STEM-освіти та основні вимоги щодо її впровадження в Україні. Методику впровадження STEM-освіти у закладах освіти розробляють О. Патрикєєва, О. Лозова, С. Горбенко [3]. Підготовку педагогів для використання підходів STEM-освіти у процесі навчання розглядають О. Барна,

М. Бирка, Н. Гончарова та інші. Проте, як засвідчив аналіз стану педагогічної освіти, проблема впровадження STEM-освіти висвітлюється епізодично [1], недостатня увага приділяється підготовці вчителів трудового навчання та технологій до впровадження STEM-освіти, що й зумовлює актуальність нашого дослідження. У даному дослідженні ми розглянемо проблему готовності вчителів трудового навчання до впровадження STEM-освіти.

STEM-освіта передбачає змішане середовище навчання, значною мірою сприяє якісній інтеграції предметів, і як один з напрямків реалізації проектної та навчально-дослідницької діяльності, вчить учнів висловлювати та відстоювати власну думку, співпрацювати над проектами в команді, сприймати і розуміти точку зору іншої людини, розвиває креативне, аналітичне і критичне мислення, інформаційну грамотність і навички ефективного використання ІКТ; її часто називають «навчанням навпаки», спочатку – гра, придумування та майстрування різних виробів, пристроїв і механізмів, а вже потім, у процесі цієї діяльності, – проведення експериментів, досліджень та опанування новими знаннями. Створюючи виріб від задуму до втілення, в учнів виникає розуміння теорії і практичної значимості знань з суміжних дисциплін: історії, фізики, математики, інформатики, хімії, біології, географії, мов і мистецтва. Проектування передбачає не тільки креслення конструкції предмета, але й зображення ескізу майбутнього виробу з урахуванням принципів композиції, пропорції та вимог образотворчого мистецтва [2].

Подальший процес вибору конструкційного матеріалу та обчислення його кількості не обходиться без знань алгебри і геометрії, а розрахунок собівартості виробництва виробу формує фінансову грамотність учнів. Розроблення технологічного процесу передбачає вивчення і розуміння учнем технологій виробництва і організації раціональної праці, сприяє формуванню інженерного мислення та технологічної компетентності.

Виходячи з цього сучасному вчителю трудового навчання та технологій для роботи умовах впровадження STEM-освіти необхідні гнучкість, креативність, вміння вдосконалювати окремі ланки навчально-виховного процесу, адаптуватися до швидких змін. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей та творчого мислення. Загалом компетентність визначає рівень освіченості та професійних якостей учителя, а творче мислення визначає вміння вирішувати нестандартні задачі або знаходити принципово нові підходи до проблемної ситуації [3].

Необхідно відзначити, що працювати в руслі концепції STEM-освіти здатні тільки вчителі трудового навчання з високим ступенем міждисциплінарності та технологічності, які готові працювати в єдиній системі навчальних дисциплін, технологій, інженерії, технічного моделювання, мистецтва та ІКТ. Основними формами роботи тоді стають проекти, інтегровані уроки, квести, екскурсії, конкурси, брейнстормінги, фестивалі, хакатони, виставки декоративно-прикладного мистецтва та технічної творчості, конкурси стіннівок про STEM-галузі тощо.

Значною мірою впливає на впровадження STEM-освіти в практику роботи вчителів трудового навчання діяльність КЗВО «ОАНО» щодо забезпечення

процесу підвищення кваліфікації. Для вивчення актуальної проблематики були створені анкети, які заповнювали слухачі курсів – вчителі трудового навчання протягом 2019 року. У такий спосіб був визначений освітній напрям, розроблено навчально-тематичний план на тему «STEM та STEAM освіта в роботі сучасного вчителя трудового навчання, технологій», проведено значну роботу щодо змістового наповнення цього курсу. Впровадження курсів підвищення кваліфікації показало, що вони затребувані, вчителі зацікавлені, в процесі виконання практичних та проєктних робіт було зібрано багато цікавого матеріалу. Вихідні евалюаційні анкети засвідчили, що курси сприяють розвитку професійної компетентності та фахової майстерності педагогів, підвищенню їхньої обізнаності з питань STEM-освіти. Всі слухачі відзначили, що головною проблемою впровадження STEM-навчання є матеріально-технічне забезпечення уроків трудового навчання, низькоякісний інтернет, відсутність мотивації та навчених фахівців.

На підвищення рівня компетентності та мотивації педагогів спрямований методичний супровід вчителів у міжкурсовий період. Методисти спільно з творчо працюючими вчителями готують майстер-класи, в рамках яких презентуються авторські напрацювання з питань реалізації STEM-освіти через проєктну діяльність, запровадження дослідницького методу в навчанні учнів та проведення STEM-уроків.

В умовах нової моделі освіти з'явилися професійні запити та потреби вчителів щодо впровадження технології STEM-проєктування, розробки кейсів для реалізації наскрізних ліній STEM-предметів, алгоритму створення освітнього середовища.

Для вирішення даної проблеми існує нагальна потреба в підготовці і підтримці нової генерації STEM-педагогів, вчителів-інженерів, таких як О. Бухтій, вчитель Нерубайського навчально-виховного комплексу «школа – гімназія» Біляївського району, А. Куліков, учитель Матроського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад» Ізмайльського району, Б. Молчанов, учитель Одеської загальноосвітньої школи № 63, А. Цісар, учитель Дальницької загальноосвітньої школи I-III ступенів Овідіопольського району, які впевнені у своїх силах і здатні створити у класі продуктивне середовище для STEM-навчання.

Отже, професійна переорієнтація вчителя має здійснюватися у напрямі від просвітництва до здійснення життєтворчої і культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до особистісно зорієнтованої педагогіки, педагогіки співробітництва [5].

Таким чином, подальшого дослідження потребує вивчення інших аспектів формування загальнокультурної, професійної та STEM компетентності вчителів трудового навчання та технологій, для ефективного їх використання в контексті компетентно-спрямованого освітнього процесу за STEM напрямками, STEM програмами, STEM технологією та методикою STEM-освіти.

В умовах впровадження STEM-освіти актуальною залишається проблема підвищення кваліфікації вчителів трудового навчання, розширення освітнього асортименту, збільшення практичної складової у змісті курсів.

#### **Список використаних джерел**

1. Бирка М.Ф. Система післядипломної педагогічної освіти регіону та напрями її вдосконалення / М.Ф.Бирка // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Серія: Педагогічні науки. – 2015. – № 1 (302). – С. 4-9.
2. Головач А.С., Джевага Г.В. Уроки технології у системі STEAM-освіти Вісник №151. Том. 2. Серія: Педагогічні науки. – 2018. – С. 15-21.
3. Патрикеева О. STEM-освіта: умови впровадження у навчальних закладах України / О. Патрикеева, О. Лозова, С. Горбенко // Управління освітою. – 2017. – № 1. – С. 28-31.
4. Поліхун Н. І., Сліпухіна І. А., Чернецький І. С. «Педагогічна технологія STEM як засіб реформування освітньої системи України», Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2017. – № 3(58). – С. 5-9.
5. STEM-освіта [Електронний ресурс] // <http://iteach.com.ua/news/mass-media/?pid=2621>.
6. STEM-освіта Інститут модернізації змісту освіти. [Електронний ресурс ] // <http://btcd.org.ua/stem-osvita/>

**Солнцева О. А.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

За наших днів освіта набуває характеристик загальності, доступності, рівності та розмаїття. Організація інклюзивного навчання в закладах освіти – напрямок не тільки інноваційний в сучасній, реформованій освіті України, а й дуже важливий з точки зору забезпечення права дитини на освіту та повноцінного розвитку та життя в суспільстві.

Реалізація інклюзивного напрямку освіти потребує використання інноваційних технологій, які сьогодні здійснюють серйозний вплив на характер педагогічних процесів, професійних стосунків, їх удосконалення.

Упровадження інноваційних технологій інклюзивного навчання – це складний і динамічний процес переведення теоретичних концепцій у практичну площину застосування. Інноваційні технології передбачають взаємопов'язаність діяльності вчителя і учнів, спрямованість на модифікацію змісту, методичних прийомів, форм організації навчальної діяльності учнів, що сприятиме адаптації дітей з особливими освітніми потребами до освітнього середовища та подальшого процесу соціалізації в суспільстві.

Теоретичною основою методології інноваційних технологій є дослідження сучасних педагогів В. Безпалька, Б. Лихачова, М. Кларина, В. Монахома, Г. Селевка. Розробкою інноваційних технологій навчання займалися також

Ж. Піаже, Л. Виготський, Ч. Темпл, Д. Стіл, К. Мередіт, В. Коваленко, Б. Нікітін, П. Підкасистий, М. Стронінта, О. Пометун, Л. Пироженко, К. Баханов, Д. Дьюї, В. Кілпатрик, О. Пехота, І. Чечель.

Не викликає сумніву те, що розвиток сучасних педагогічних технологій сприяє цілісному трактуванню педагогіки в історичній перспективі, тому що зі зміною поколінь змінюється до певної міри і педагогіка [2, 4].

Для організації якісного освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами можна виділити: методи особистісно орієнтованого навчання, диференційованого, традиційно інтенсивного та кооперативного навчання. Залежно від особливостей пізнавальної сфери дітей, їх потенційних можливостей використовуються різні педагогічні технології: проектна діяльність, інтегроване педагогічне навчання, технології групового навчання, технології раннього та інтенсивного навчання, мнемотехніки та портфоліо, сучасні візуальні методи навчання, артпедагогічні техніки та інше [1].

Зміни освітнього простору або пристосування до потреб учня відбувається шляхом адаптації чи модифікації. Індивідуалізація навчального процесу полягає в адаптації навчального матеріалу, планів, методичних посібників і методичних матеріалів відповідно до можливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Модифікації навчання змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання [3]. Модифікації можуть бути виконані шляхом скорочення змісту матеріалу, який необхідно засвоїти, зниження вимог до участі в роботі, модифікації навчальних посібників та інше.

Треба відзначити важливість диференційованого викладання, як концептуального підходу і практичного методу планування й реалізації навчальних курикулумів, що бере свій початок з усвідомлення важливих відмінностей між учнями [5, 6].

З наукових праць Керол Енн Томлінсон та Говарда Гарднера відомо, що цей метод допомагає враховувати в навчальному процесі такі учнівські відмінності як рівень підготовленості через коригування темпу навчання та ступеня складності матеріалу, через організацію численних видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб і на різних рівнях, спираючись на схильність та бажання самої дитини оволодіти певною темою чи виробити певне уміння [6].

Значне місце в інклюзивному навчанні має інтегрований метод викладання. Розглядаючи шкільне середовище як освітній осередок, в якому знаходиться розмаїття дітей з різними особливостями, потребами та здібностями, педагоги частіше стикаються з тим, що традиційні підходи організації освітнього процесу не дають змогу ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Одним із засобів вирішення цієї проблеми стало поєднання основ наук з інтегрованими курсами, які можуть будуватися на основі злиття предметів, поєднання знань з окремих предметів. По суті міждисциплінарне навчання лежить в основі нових підходів до освіти, хоча сама інтеграція зовсім не нова. Тому проблематика побудови інтегрованих уроків дуже важлива та актуальна в наш час.

До суттєвих переваг інклюзивного навчання слід віднести практику спільного викладання, яка забезпечує індивідуалізацію навчального процесу. Сутність цієї

практики полягає у тому, що два чи більше спеціалісти спільно проводять викладання у різноманітній групі учнів серед яких є діти з особливими освітніми потребами в єдиному фізичному просторі, тобто в класі чи групі. Спільне викладання передбачає ретельну підготовку навчального матеріалу, узгодження методів та форм викладання матеріалу, розуміння кінцевих результатів та вирішення загальних організаційних питань між педагогами [5].

Успішна реалізація індивідуалізації навчання може здійснюватися завдяки використанню педагогами широкої палітри сучасних методів візуалізації навчання таких як: скрайбінг, буктрейлер, гіфки та соціальні мережі, інтелект-карти, інтерактивні книги та підручники, інтерактивні стрічки часу, інтернет-меми, лепбуки, хмари слів та інше. Сучасні тенденції розвитку освіти вимагають від педагогів оволодіння проєктними, інтерактивними та комп'ютерними технологіями, технологіями створення ситуації успіху.

Таким чином, можна зробити висновок, що органічне поєднання методів, технологій є однією з найперспективніших інновацій, яка закладає нові умови співпраці вчителів та учнів, та має великий вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Інновації в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами передбачають розробку та впровадження нових форм, методів та засобів підвищення ефективності застосування інноваційних технологій та побудови шляхів їх реалізації.

#### **Список використаних джерел**

1. Головка В., Ночовка В., Тимошук О. Організація інклюзивного навчання у школі: навч.-метод. посіб./ В.Головка, В.Ночовка, О.Тимошук. – К.: «Шкільний світ», 2014 – 128 с.
2. Данилавічуте Е. А., Літовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К.: ВГ «А.С.К.», 2012 – 239с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/helenpisna/ss-60607536>
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія/ А. А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009 – 272 с.
4. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова. Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2016 – 164 с.
5. Найда Ю., Маланчій В., Малікова О., Солнцева О., Софій Н. Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренера: навчально-методичний посібник. К., 2018 – 174с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers\\_TOT-Sept-2018\\_corrected-final1-new.pdf](http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-new.pdf)
6. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої – К.: 2012 – 175с.

**Цісар Н. В.**

Дальницька ЗОШ І-ІІІ ступенів  
Овідіопольського району Одеської області

### **ІДЕАЛЬНА ШКОЛА ОЧИМА УЧНІВ**

Як показує досвід, перш ніж закладати фундамент майбутньої новобудови, необхідно переконатися в її необхідності. Я спробую довести, що нам треба будувати нову українську школу, змінювати систему освіти, але треба це робити з великою обережністю для того, щоб не втратити те цінне, що було побудоване старою системою освіти, і прокласти дітям нову дорогу пізнання, яка найбільш повно розкриє їхні таланти.

Перебудови потребує не лише наша система освіти. У багатьох країнах світу в цій галузі постійно відбуваються певні зміни. Освітні реформи зумовлені певними причинами.

- Перша причина – економічна: слід з'ясувати, чи достатньо нашим дітям знань, щоб у майбутньому вони стали гарними спеціалістами і працювали на розвиток економіки нашої держави. Але чи можна передбачити, які саме фахівці потрібні будуть країні через п'ять, десять років і, відповідно, які навчальні предмети необхідно глибше вивчати майбутньому випускнику, щоб у подальшому отримати професію, яка буде актуальною? Невідповідність між кількістю спеціалістів у тій чи іншій галузі та попитом на них – це одна з причин економічної кризи, яку не раз переживали різні країни світу. Що ж робити?

- Друга причина – культурна. Для педагогіки завжди актуальним буде питання, як навчити дитину берегти культурну самобутність свого народу і передавати цю спадщину.

Отже, освіта потребує змін. Ми запитали в наших дітей, в якій школі вони хотіли б навчатися? Відповіді були очікуваними. Діти мріють про зручні й просторі шкільні приміщення, оснащені сучасними інформаційними технологіями, комп'ютерними лабораторіями. Хороша бібліотека з відео- та аудіоматеріалами теж не завадить. Гарні спортивні знаряддя, ідальні зі смачною їжею, дитячі клуби, великий сад з клумбами й теплицями, плавальний басейн.... Не відкидають діти й можливості спілкування з іншими школами, включаючи школи за кордоном.

Та чи мотивуватиме новий освітній простір наших учнів до навчання? Є багато прикладів шкіл, які оснащені за всіма стандартами. Але чомусь бажання дітей ходити навіть до таких сучасних шкіл не збільшується.

Парадоксальність ситуації, яка склалась в освіті, полягає в тому, що сьогодні ми намагаємось готувати дітей до майбутнього, до кардинально нового, але старими методами.

Це відштовхує багатьох учнів, які не бачать сенсу ходити до школи. Раніше нам казали: «Якщо будеш гарно вчитися – вступиш до ВУЗу, отримаєш диплом, обов'язково знайдеш роботу». Наші діти в це не вірять. І правильно роблять. З дипломом, звичайно, краще, ніж без нього, але він ніяких гарантій матеріального та соціального, у першу чергу, забезпечення не дає.

Система сучасного навчального процесу нагадує мені систему, розроблену для промисловості .

У школах, як і на заводах, ріжуть слух аж ніяк не мелодійні дзвінки, діти навчаються позмінно, існують окремі корпуси, спеціалізації за окремими предметам... Усюди монотонність і буденність!

Діти до цього часу йдуть до школи тільки в чітко зазначеному віці – у 6 років. А як же рекомендації психологів щодо готовності дитини до навчання чи бажання самих батьків, які відчують, що син чи донька до школи ще не готові? Чому ми вирішили, що дитина має розпочинати навчання тільки в цьому віці? А ще ми забуваємо про те, що деяким дітям одні предмети даються легше, ніж інші; деяким зручно навчатися в певний час доби; одні почувають себе комфортніше в маленьких колективах (групах), а інші – у великих. А деяким взагалі зручно навчатися тільки індивідуально. Усіх намагаються «запакувати» в єдині рамки.

У наш час на дітей діє багато подразників. Вони губляться серед безкінечного потоку інформації, яка їх оточує: комп'ютери, телефони, реклама, сотні телеканалів.

Кожне джерело інформації намагається якомога більше заволодіти їхньою увагою. І їм все це цікаво! Значно цікавіше, ніж «суха» й нудна шкільна наука. А дорослі замість того, щоб скоригувати цей потік інформації в правильне русло, допомогти розібратись у ньому, відібрати «зерно від половин», вирішують проблему радикально: просто забороняють чи карають, не дозволяючи взагалі «сидіти в комп'ютері» або дивитись телевизор.

Ще одна проблема – стандартизація методів тестування. Я вважаю, що треба рухатись у протилежному напрямку. Мені здається, що із введенням тестування підготовка до ЗНО спричинила СДУГ (синдром дефіциту уваги і гіперактивності), який у дітей зустрічається все частіше. Щоб їх заспокоїти, їм приписують ліки, які є іноді небезпечними. Що ж насправді коїться з такою дитиною? У ній вбивають властивість співпереживати, тобто дитина не може сприймати світ, який її оточує. Але нам потрібно не «заспокоювати» дітей, а пробуджувати їхні приховані можливості, спонукати їх до активної діяльності.

Було проведено такий експеримент [2,с.56]. Дітям запропонували придумати якомога більше способів використання канцелярської скріпки. Завдання не складне. Більшість людей здатні запропонувати 10-15 способів. Люди з високою інтелектом можуть запропонувати цілих 200. При цьому вони уточнюють: чи може скріпка бути 100 м в довжину, чи може вона бути виготовлена з пінопласту і т.п. Тобто в їхній уяві це та сама скріпка, але не схожа на інші. Такий спосіб мислення називається дивергентним мисленням. Деякі плутають його з творчим мисленням. Це не одне й те саме. Творче мислення – це вміння породити багато оригінальних ідей, які мають цінність. Дивергентне мислення – це властивість знайти декілька розв'язків до однієї задачі, вміння порізному розуміти умову задачі. Спробуйте відгадати, хто ж за результатами експерименту був визнаний геніями дивергентного мислення? Ви здивуєтесь: це були вихованці дитячого садочку! 98%! Особливістю експерименту було те, що він проводився періодично. Ті самі діти пройшли цей тест у віці 8-10 років.

Результати були 50%. Ще через 5 років, коли дітям було 13-15 років, експеримент повторили. Ви вгадуєте результат? Він є несподіваними, але закономірним. Виходячи з логіки, з віком він повинен був покращуватися. З експерименту можна зробити два висновки: в усіх людей є здібності до дивергентного мислення, та з віком вони зникають. Чому? Протягом 11 років учасники експерименту навчалися у школі, їм весь час твердили, що існує єдино правильне рішення, і всі зусилля концентрувалися на пошук цього правильного рішення (цей спосіб мислення називається конвергентним).

Це закладено, умовно кажучи, у «генах» нашої системи освіти. Усе наше навчання спрямоване на активізацію саме конвергентного мислення. Тому діти, які здатні нестандартно мислити, стають не геніями, а починають відставати в навчанні, бо їм стає не цікаво вчитись. Отже, по-перше, треба припинити ділити дітей на здібних і нездібних, а знання – на абстрактні, теоретичні і професійні. Нам потрібно змінювати точку зору на здатності людського розуму.

По-друге, варто визнати, що найбільш ефективним є навчання в групах. Дітям кажуть, що списувати – це нечесно (хоча за межами школи такий процес називається співпрацею!). А співпраця – запорука розвитку. Оцінюючи здібності учнів окремо, розділяючи їх, ми створюємо бар'єр між ними і природним середовищем навчання.

І, по-третє, слід змінювати культуру навчальних закладів, основою яких є не обмеження і рамки, а виховання та розвиток активної та здатної до самостійного мислення особистості.

Яким же повинен бути вчитель? Спілкуючись з дітьми, ми з'ясували, що всі діти бажають бачити поруч із собою висококваліфікованих, творчих педагогів, хочуть, щоб на уроці панувала доброзичлива атмосфера. Так, роль учителя в новій українській школі – партнерська. Це poradnik і наставник, а не той, хто викладає щось [1, с. 17].

До роботи в школі повинні залучатися найкращі. Це є головним. Але як зробити так, щоб у школу прийшли найкращі?

Коли в директора фінської школи запитали, скільки уроків своїх учителів він відвідав, то відповідь була вражаючою: «Жодного». Він стовідсотково довіряє своїм колегам. Адже на одне вчительське місце претендує від 10 до 40 вчителів. Тому повага до вчителя у Фінляндії найвища.

Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, щоб залучити до професії найкращих [1, с. 16]. Насамперед, учителю буде надано академічну свободу. Він зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання, активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу професійної діяльності.

Велика увага приділяється матеріальному стимулюванню. Учителі, які пройнуть добровільну незалежну сертифікацію, будуть отримувати надбавку.

Але, на мій погляд, різниця в зарплаті в 200-300 грн. між учителем, який має сертифікат, і вчителем, який його не має, проблеми не вирішить. Треба цю різницю зробити на порядок вищою. Лише тоді вчитель задуматиметься: чи краще

підготуватися до уроку нового типу, чи робити так, як робив, і шукати додатковий підріботок.

Ми не побудуємо справжню нову українську школу доти, доки не підніmemo рейтинг та повагу до вчительської професії.

І, безумовно, побудувати нову школу зможе лише творчо працююча адміністрація: розумний й ефективний директор школи, який буде відновлювати перевірені часом традиції, впроваджувати ефективні правила й положення й буде сприяти поповненню школи креативними й турботливими вчителями. Директор повинен бути авторитетом для своїх підлеглих. А це можливо, якщо власним прикладом він буде стимулювати колектив до розвитку.

Чи таке може бути в Україні? Мабуть, так, якщо цього захочемо ми з вами. І тоді мрії дітей стануть реаліями. Тож вперед, до нових змін!

#### **Список використаних джерел**

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2016. – 40 с.
2. Кен Робинсон. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка / Изд-во: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 106 с.

**Цвікова Н. О.**

Білгород-Дністровський комунальний заклад  
«Міський центр дитячої творчості»

#### **ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ НАД НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЮ ПРОБЛЕМОЮ В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Організація роботи над науково-методичною проблемою в закладі позашкільної освіти – найефективніший шлях трансформації педагогічної ідеї у практику. А оскільки світ ідей змінюється швидше, ніж покоління, то ця тема є актуальною й перспективною. Адже завдання, визначені державними освітянськими документами щодо вдосконалення управління навчальними закладами, неможливо реалізувати без трансформації ідеї науки й впровадження інноваційних технологій навчання та виховання. У зв'язку з цим першочергового значення набуває проблема створення таких педагогічних колективів, у яких панує сприятливий психологічний мікроклімат, атмосфера творчості й відповідальності, члени яких здатні адаптуватися до змін, готові вчитися новому.

В Білгород–Дністровському комунальному закладі «Міський Центр дитячої творчості» накопичено багатий інноваційний досвід роботи з педагогічними кадрами щодо поліпшення рівня навчально-виховного процесу та впровадження інноваційних технологій. Цей досвід може стати у нагоді керівникам позашкільних закладів, які прагнуть знайти та застосувати оновлення в роботі. Особливість навчально-виховного процесу КЗ МЦДТ в тому, що він проходить в умовах неформальної співдружності дітей та дорослих, об'єднаних загальними інтересами, на засадах добровільної спільної діяльності. Він відрізняється більшою демократичністю спілкування, що впливає на формування особистості.

Вся робота над науково-методичною проблемою КЗ МЦДТ спрямована на удосконалення змісту, форм, методів діяльності гуртків, на підвищення

педагогічної майстерності керівників гуртків, забезпечує наступність, динамічність, диференціацію та індивідуалізацію навчання і виховання вихованців, на систематичне оновлення змісту і методики навчально-виховного процесу в центрі, інформаційної культури та самоосвіти педагогічних кадрів. Удосконалення технологій методичної роботи сприяє створенню атмосфери зацікавленості, зростанню педагогічної майстерності. Тому, процес відпрацювання науково-методичної проблеми носить характер інноваційності, організований нестандартно, цікаво, з урахуванням індивідуальних запитів і можливостей керівників гуртків. Методична допомога, що надається керівникам гуртків, відчутно позначається на рівні їхньої науково-теоретичної підготовки, створюючи міцне підґрунтя для конкурентноспроможності педагогів у сучасному освітньому просторі, а як наслідок – на рівні творчої підготовленості вихованців, їхньому ставленні до гурткових занять, що є передумовою майбутнього життєвого успіху.

В Білгород-Дністровському Центрі працює творчий колектив, здатний на будь-які експерименти. Варто усвідомити, що сьогодні мова йде не про окремих керівників гуртків, які, виявляючи творчість, самотужки впроваджують нові наукові ідеї, передовий педагогічний досвід. Іде мова про створення колективного досвіду на базі науково-методичної ідеї.

Коли педагогічний колектив Центру визначився з важливістю та необхідністю відпрацювання науково-методичної проблеми, було проаналізовано вже набутий досвід в Україні [1]. І насамперед, було виявлено в організації роботи над науково-методичною проблемою ряд недоліків, прорахунків, а саме:

- відсутній управлінський документ про організацію роботи над проблемою;
- відсутній глибокий порівняльний аналіз росту педагогічної майстерності, стану навчально-виховного процесу;
- нечітко сформульована проблема або у сформульованому варіанті не визначена проблема як така;
- береться декілька проблем для вирішення, а в результаті досконало не реалізується жодна;
- надзвичайно велике за обсягом, багатослівне формулювання проблеми;
- не визначається мета роботи над проблемною темою, її завдання, зміст;
- не завжди розробляються конкретні методичні рекомендації (що, кому, як і коли впроваджувати);
- не всі керівники гуртків мають відповідну підготовку й не отримують допомогу у реалізації у своїй практиці;
- не визначаються проміжні і кінцеві результати росту педагогічної майстерності і рівня творчих досягнень гуртківців порівняно з попередніми даними (відсутні будь-які узагальнюючі матеріали з цього питання).

На сучасному етапі відсутній системний підхід до роботи над науково-методичною проблемою, що гальмує трансформацію досягнень педагогічної позашкільної науки у практику роботи закладу позашкільної освіти.

Для найбільш ефективного відпрацювання науково-методичної проблеми необхідно використовувати системний підхід, який передбачає: збір інформації;

педагогічний аналіз інформації; прогнозування результатів; планування, організація, регулювання, коригування, контроль, корекція, стимулювання; аналіз результату на основі зворотного зв'язку.

Таким чином, організацію роботи над науково-методичною проблемою необхідно розглядати під кутом саме системного підходу. Тоді буде отримано відповідний позитивний результат. Робота над вирішенням науково-методичної проблеми в закладі позашкільної освіти – найефективніший шлях трансформації педагогічної ідеї у практику. Для більш ефективного відпрацювання проблеми необхідно визначити алгоритм, в якому будуть визначені всі етапи послідовно. Алгоритм роботи над науково-методичною проблемою включає такі етапи: аналітичний, визначення проблеми, визначення шляхів реалізації, теоретичне осмислення ідеї та ознайомлення з наявним передовим досвідом, розробка практичних рекомендацій, пропаганда нової ідеї, вироблення у педагогів психологічної установки на її використання, визначення й узагальнення створеного передового педагогічного досвіду, впровадження в практику ідей проблемної теми з урахуванням розроблених і уточнених рекомендацій, аналіз проміжних і кінцевих результатів, підбиття підсумків роботи над проблемою [2].

З досвіду роботи Білгород–Дністровського комунального закладу «Міський Центр дитячої творчості» з організації відпрацювання науково-методичної проблеми доцільно утворювати динамічні творчі групи зі складу педагогів. Творчі групи вивчають окремі напрями навчально-виховної роботи, проводять анкетування, діагностування, систематизують інформацію та готують аналіз результатів (висновки). Результат діагностично-моніторингової діяльності допомагає відстежувати рівень знань, умінь та навичок вихованців та їх професійне самовизначення, рівень професійної кваліфікації та інноваційної компетентності керівників гуртків, стан збереження контингенту вихованців, рівень методичного забезпечення та соціометричні дослідження в гуртках. Отримана інформація обробляється методичною службою ЗПО, обговорюється на нарадах при директорів, на педрадах та методичних радах.

Висновки про результати роботи над проблемою оцінюються не підрахунком кількості проведених заходів, а на основі аналізу глибини осмислення педагогічними працівниками суті нової педагогічної ідеї; кількісних показників трансформації нової педагогічної ідеї у практичну діяльність; змін у професійній компетентності керівників гуртків; змін у рівні творчих досягнень гуртківців, отриманні знань, умінь та навичок. Підбиття підсумків роботи може бути проведено у формі наказу або рішення педагогічної ради, підготовленого відеоматеріалу, методичного посібника або методичних рекомендацій, тощо.

На сучасному етапі розвитку педагогічної думки актуально звучать ідеї цільного гармонійного розвитку особистості на основі розширення її індивідуальної значущості, наполегливіше вимагає пошуку новітніх форм та методів роботи, впровадження інноваційних технологій щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності вихованців, підвищення ефективності набуття нових знань, розвитку творчої активності керівників гуртків, а також навичок колективно злагоджених дій. Становлення саме такої особистості дитини починається з високого професійного рівня керівника гуртка.

### **Список використаної літератури**

1. Бібліотечний світ України – Режим доступу: [www.ukrlibworld.kiev.ua](http://www.ukrlibworld.kiev.ua)
2. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу: методичний посібник / Л. І. Ковбасенко. – К.: ІМЗН, 2000. – 53 с.

**Шермет С. І.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **АНАЛІЗ СУЧАСНИХ МОДЕЛЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РЕГІОНУ**

Державна освітня політика України здійснює успішні та впевнені кроки реформування. Її модернізація суттєво впливає на позашкільну освіту, яка є невід’ємною складовою безперервної освіти та забезпечує цілеспрямований процес навчання, виховання, розвиток та соціалізацію особистості в позашкільному середовищі. Нове бачення позашкільної освіти відображається в побудові сучасної моделі організації, в нових функціях, підходах до сутності, структури, змісту, форм, регіонального спрямування та вимог соціуму.

В цьому контексті актуально є створення певних моделей організації позашкільної освіти у регіоні, оскільки це систематизує та спрямовує діяльність учасників освітнього процесу позашкільного закладу на виконання своєї місії, реалізації мети, завдань та утвердження позитивного іміджу в конкретно взятому регіоні.

Сутність моделі в філософії розглядали А. Уємов, В. Штофф, у психології – Г. Суходольський. У педагогіці «модель» – це «абстрактне подання теорії, яку можна передавати емпіричним шляхом» [4]. Основною вимогою до моделі вважається її «адекватність, тобто відповідність реальній дійсності» [2]. Її реалізація здійснюється в процесі моделювання. Це «науковий метод дослідження системи явищ, процесів, систем; дія чи діяльність, яка спрямована на реалізацію створеної моделі [1].

Спрямована на реалізацію державної політики в сфері позашкільної освіти, сучасна модель має забезпечувати рівний доступ до навчання; бути зорієнтованою на замовлення соціуму, батьків, дітей, пропозиції педагогів; поєднувати традиції та успішний досвід; враховувати тенденції розвитку та регіональні особливості; сприяти підвищенню професійної компетентності педагогів та підвищення іміджу закладу.

Аналізуючи приклади побудов сучасних моделей організації позашкільної освіти у регіоні, слід відзначити, що значна їх частина спирається на полікультурність Одещини, можливості адміністративно-територіальних одиниць та потреби здобувачів освіти. Успішною практикою відзначається Білгород-Дністровський КЗ «Міський центр дитячої творчості», який є комплексним закладом, що об’єднує усі напрями позашкільної освіти. Переплетіння художнього – естетичного, спортивного – оздоровчого, туристсько – краєзнавчого, науково – дослідницького, еколого – натуралістичного, соціально –

реабілітаційного, гуманітарного напрямів роботи, поєднання цілей, окремих завдання дають можливість покращити освітній процес в цілому та сприяють всебічному розвитку вихованців, підвищенню іміджу закладу.

Оскільки державою гарантована академічна, організаційна автономія, кожен регіональний заклад позашкільної освіти має можливість обрати власний напрям діяльності та розвитку, враховуючи наявність кваліфікованих фахівців та замовлення соціуму. Однак, існують певні виклики в об'єднаних територіальних громадах щодо підтримки позашкільних закладів. Дотримання конституційного права дітей на позашкільну освіту, їх рівного доступу до навчання за бажанням, забезпечення фаховими спеціалістами не завжди забезпечується повною мірою особливо у сільській місцевості у зв'язку з нестачею фінансів.

Вважаємо вартим уваги той факт, що в м. Білгород-Дністровськ, Ізмаїл, Чорноморськ, Южне формування міської системи позашкільних закладів здійснюється за принципом укладання пазлів, коли направленість кожного закладу доповнює загальноміську картину. Успішне поєднання діяльності Ізмаїльської міської станції юних натуралістів, Станції юних техніків, Комунального позашкільного навчального закладу Ізмаїльської міської ради «Палац дітей та юнацтва» та позашкільний закладу освіти «Спортивно-оздоровчий центр відділу освіти Ізмаїльської міської ради» сприяють утворенню дієвої моделі організації позашкільної освіти регіону. Така модель спонукає здобувачів освіти до вибору виду діяльності, активній реалізації власного творчого потенціалу, розкриттю талантів й обдарувань, побудові індивідуальної траєкторії розвитку.

Найбільшу зацікавленість викликає освітня складова моделі, оскільки дає можливість ознайомитися з організацією, забезпеченням та здійсненням освітнього процесу в позашкільних закладах з орієнтацією на успіх. Вдала організація освітньої діяльності спостерігається в КПНЗ «Одеський будинок дитячої та юнацької творчості «Тоніка», де діє модель сталого концептуального розвитку позашкільного закладу з чіткою системою роботи та високою результативністю. Успішною є змістова складова освітнього процесу КПНЗ «Одеський центр дитячої та юнацької творчості «Еврика», де продуктивно реалізується інноваційна модель розвитку. Дана модель посіла перше місце на міському конкурсі педагогічних ініціатив у контексті Нової української школи «МіКоПн – 2019».

Здійснення успішної освітньої діяльності в закладі залежить від рівня фахової компетентності педагогів–позашкільників. Потребує оновлення діяльність методичних служб, які безпосередньо сприяють побудові індивідуальної траєкторії професійного зростання педагога. В області є досвід роботи, який слід розповсюджувати. Наприклад, діяльність методичної служби КПНЗ «Одеський міський центр дитячої та юнацької творчості», яка відображена в освітній програмі закладу і сприяє системній та злагодженій роботі усіх учасників освітнього процесу. Розроблена власна інноваційна модель професійного розвитку педагога, яка спрямована на формування професійних компетентностей педагогів, розвиток їх творчого потенціалу, мотивування на власне самовдосконалення. Методистами здійснюється організаційно–

методичний супровід значимих проєктів, художньо-творчих та культурно-просвітницьких заходів, які спрацьовують на позитивний імідж закладу.

Важливою є проблема підготовки кадрів для позашкільних закладів. Цій проблемі присвячені наукові праці О. Биковської, В. Вербицького, В. Кириченко, А. Кечетової, де виставляють акценти у роботі з педагогами щодо підвищення рівня їх професійної компетентності. Пріоритетне місце в становленні педагога-професіонала посідає система післядипломної освіти, яка реалізує принцип «навчання впродовж життя». На забезпечення підвищення кваліфікації керівників, методистів та керівників творчих колективів позашкільних закладів спрямована діяльність КЗВО «ОАНУ». Опитування слухачів та аналіз отриманих результатів протягом року дозволяють вдало підбирати актуальну тематику, яка стосується ключових компетентностей, впровадження інновацій та управління позашкільним закладом. Навчально-тематичними планами передбачені практичні заняття, спрямовані на розвиток системи компетентностей учасників освітнього процесу, реалізацію сучасних підходів до організації освітньої діяльності керівників гуртків, опанування навичок проєктування різнотипних занять гуртків.

У міжкурсовий період викладачі кафедри методики викладання і змісту освіти здійснюють науково-методичний супровід педагогів-позашкільників на методичних форм роботи, у професійних конкурсах, здійснюються експертизи навчальних програм та методичних матеріалів. У подальших планах НМЛ виховання, соціальної і здоров'язбережувальної освіти вивчення кадрового складу педагогів закладів освіти, проведення досліджень, спрямованих на спільну діяльність з підвищення їх фахового рівня.

Таким чином, розбудова сучасних моделей організації позашкільної освіти регіону є актуальною. Успішність їх розбудови базується на дієвому поєднанні територіальних особливостей, можливостей позашкільних закладів, сучасних концептуальних підходів, потреб здобувачів освіти та замовлення соціуму. Важливим залишається подальший аналіз функціонування існуючих моделей, вивчення та розповсюдження досвіду роботи окремих закладів та реалізація професійних потреб фахівців засобами підвищення кваліфікації.

#### **Список використаних джерел**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І голов. ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпінь: ВТ «Перун», 2007. – 1736с. – С. 683.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, гол. ред. В.Г.Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 516.
3. Закон України «Про позашкільну освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
4. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / укладач.: В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.; під заг. ред. В. І. Воловича. – К.: Укр. центр духовної культури, 1998. – 736 с. – С. 339.
5. Стратегія розвитку позашкільної освіти / за ред. проф. О.В.Биковської. – К.: ІВЦ АЛКОН, 2018. – 96 с. ISBN 978-966-8449-64-2.

**Ятвецька Л. І., Ятвецький В. М.**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти»  
Одеської обласної ради»

## **ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ**

Сучасна шкільна природнича освіта зазнає трансформацій, які обумовлені вимогами Закону України «Про освіту» та Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» щодо переорієнтації її змісту на засадах компетентного підходу. Інструментами його впровадження визнано зміщення центру ваги від нагромадження фактів до розвитку вмінь та зменшення кількості предметів й інтегрованість змісту [2]. У проєкті Державного стандарту базової середньої освіти також акцентовано увагу на інтегративних підходах до побудови освітнього процесу. Отже аналіз проблеми інтеграції у сучасній шкільній природничій освіті є важливим питанням, оскільки від того на яких засадах будуть побудовані інтегровані курси залежить їх освітня цінність та якість базового предметного навчання у 7-9 класах [3].

Проблема інтеграції змісту освіти висвітлювалась у працях С. У. Гончаренка, К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, І. М. Козловської, В. І. Паламарчука та ін. Аналіз наукових літературних джерел показує, що інтеграція вимагає застосування особливих підходів формування змісту освіти, виокремлення понять, що мають загальнопредметне значення, теорій, законів та закономірностей – «наскрізних» механізмів, які б об'єднували зміст освіти в цілісність. На думку багатьох науковців цілісність є результатом інтеграції, яка сприяє уникненню фрагментарності і розрізненості знань, зменшує фактологічність змісту освіти та забезпечує формування в учнів природничо-наукової компетентності як інтегральної якості особистості. Інтегрувати зміст природничої освіти можна на основі наскрізних принципів інтеграції та концептуальних ідей, які слугуватимуть інтегруючим чинником, засобом об'єднання елементів знань про природу в цілісність [5].

Інтеграційний підхід розглядають як один із важливіших чинників досягнення компетентнісних результатів навчання, зокрема при формуванні ключової компетентності у галузі природничих наук, техніки й технологій, яка передбачає «наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності, уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати» [2].

Більш широко трактування цієї компетентності наведено у проєкті Державного стандарту базової середньої освіти, де компетентність у галузі природничих наук визначається як «здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи, визначення питань і формулювання висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, спричинених людською діяльністю, і відповідальність особи як громадянина за наслідки цієї діяльності» [3].

Компетентність у галузі природничих наук – це набута у процесі навчання інтегрована здатність учнів, яка включає оволодіння понятійно-термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення фундаментальних ідей і принципів природничих наук. Другою складовою є формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, набутий учнями у процесі вивчення природничих предметів досвід діяльності щодо засвоєння, розуміння і застосування природничих знань.

На сучасному етапі розвитку освіти найбільш прийнятною формою інтеграції змісту освіти стало створення інтегрованих курсів, до яких створюється відповідне забезпечення: навчальні програми, підручники, методичні рекомендації.

Інтеграція природничих знань в основній школі здійснюється через вивчення інтегрованого курсу «Природознавство», відновленого з 2005 року. Курс має пропедевтичну спрямованість, однак на нашу думку, у рамках принципу наступності між початковою та основною школою недостатньою є цілісність змісту. Скоріше йдеться про певні основи знань з галузі «Природознавство». Це не дає змогу оволодіти системою знань, шкодить їх перетворенню в переконання.

В подальшому така фрагментарність при вивченні окремих природничих дисциплін лише закріплюється. Багаторічне опитування вчителів на курсах підвищення кваліфікації показує, всі опитувані погано розуміються на принципі інтеграції і найчастіше отождолюють його з міжпредметними зв'язками.

У 2018/2019 навчальному році Міністерством освіти і науки України розпочато Всеукраїнський експеримент з впровадження у старшій школі інтегрованого курсу «Природничі науки», основна мета якого – забезпечити завершення формування наукового світогляду, навчити оцінювати моральні, економічні та ціннісні аспекти природничих досліджень, набути умінь адаптуватися до динамічного сьогодення та майбутнього. Провідними ідеями курсу визначено пояснення явищ природного світу з точки зору системи природничих наук у їх взаємозв'язку, з точки зору потреб і стану людини, суспільства і навколишнього середовища, з історичної точки зору. Відповідно до цього були створені та апробуються чотири програми курсу та матеріали для вчителів, які здійснюють його експериментальне впровадження. Однак цілісного навчально-методичного забезпечення цього курсу поки що не існує.

Науково-методична лабораторія природничих дисциплін КЗВО «ОАНО» супроводжувала впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» в області та проводила аналіз чинників готовності до впровадження. Гострим є кадрове забезпечення, оскільки курс потребує від вчителя високого рівня педагогічної майстерності та універсальності освіти; актуальна проблема якісного викладання тих розділів програм, які не відносяться до фахової сфери вчителя. Плиньність кадрів не сприяє мотивації вчителів до самоосвіти, в тому числі і до ефективного підвищення кваліфікації. Інформативним є те, що на 2020 рік вчителями та представниками методичних служб області не були обрані курси з тематикою, спрямованою на інтеграцію природничих наук.

Таким чином, інтеграція змісту природничої освіти в період розбудови нової української школи є надзвичайно актуальною, має певні проблеми, які

потребують розв'язання як і у сфері створення освітнього контенту, так і сфері ресурсного забезпечення.

#### **Список використаних джерел**

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>
3. Проект Державного стандарту базової середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti>
4. Теоретичні та методичні засади інтеграції природничо-наукової освіти в основній школі. Київ: Вид. дім «Сам». – 2017. – 320 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/713050/3/Teoretychni%20ta%20metodychni%20osnovy>
5. Ляшенко А.Х., Коваленко В.С. Наступність у формуванні цілісності знань про природу як основа методичних моделей природознавства у старшій профільній школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/714015/1/>

## **ІННОВАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОГРЕСИВНИХ ЗМІН В ОСВІТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

---

**Бальбуза Олена Миколаївна**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ПЕДАГОГІКИ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ**

Сьогодні в українській системі освіти спостерігаються істотні зміни – становлення Нової української школи (НУШ). Саме тому відбуваються удосконалення у підході до педагогічної теорії та практики освітнього процесу: на перший план виходять питання про захист та зберігання емоційного здоров'я дітей. Для того, щоб зберегти здоров'я дітей, особливу турботу необхідно проявляти до їх внутрішнього світу.

У дітей дошкільного та молодшого шкільного віку пріоритетним видом діяльності все ще залишається іграва. Від так у взаємодії та навчанні дітей потрібно використовувати ігрові форми навчання.

Дослідженню ігрових технологій присвячено чимало наукових досліджень А. Л. Приставської (ігрові технології навчання), М. І. Воронка (ділові ігри); дослідники В. П. Коваленко, Б. П. Нікітін, І. П. Підласий, В. С. Кукушин відносять ігрову діяльність до педагогічних технологій [1, с.21].

К. Роджерсом запропонований метод не директивної ігрової терапії. Цей американський психолог, один з лідерів гуманістичної психології вважав, що досягти результату як у роботі з дітьми, так і дорослими клієнтами, легше та природніше, якщо опиратися на внутрішні ресурси самої особистості. Специфікою методу є те, що тут немає спробу встановити діагноз або дати інтерпретацію дій дитини. Але усіма засобами створюється атмосфера тепла та прийняття. Основними методами виступають позитивне оцінювання, емпатійне розуміння, конгруентність. К. Роджерс вважав, що саме такі принципи є запорукою швидкої позитивної динаміки в процесі розвитку дитини.

Тут на допомогу приходять широко використовуваний у дошкільних закладах метод арт-терапії. Тобто використання образотворчого мистецтва, як способу спілкування та розвитку дитини. Терапія за допомогою мистецтва як окрема галузь теоретичних і практичних знань (між мистецтвом і наукою) виникла в 30-роках ХХ ст. Сам термін був вперше використаний британським художником, письменником та педагогом, Андріаном Хілом [4].

Дещо пізніше у професійній лексиці психологів Західної Європи почав уживатися термін «арт-терапія». Зауважимо, що арт-терапія – це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на творчості [3, с.33].

У психокорекційній практиці арт-терапія психологами розглядається як сукупність методик, що побудовані на застосуванні різних видів мистецтва у характерній формі. Сутність арт-терапії полягає в терапевтичному та корекційному впливі на суб'єкта через мистецтво.

Метою таких занять є не зміна та виправлення дитини, не набуття нею спеціальних поведінкових навичок, а надання їй можливості бути самим собою, розкрити потенціал, проявити свої емоції та почуття через мистецтво [3, с.33].

Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку будь-яке заняття творчістю – це завжди весело, приємно та корисно для розвитку як дрібної моторики, так і вищих психічних функцій. Методи арт-терапії допоможуть вирішити багато психологічних проблем: знизити рівень тривожності, агресивності, імпульсивності, допоможуть гармонізувати психічний стан, зняти психосоматичну напругу, підняти рівень самооцінки, подолати дитячі страхи та інші труднощі. В процесі арт-терапії відбувається зміцнення психіки і паралельно дитина знайомиться з навколишнім світом, формує позитивне ставлення до нього.

У роботі з дітьми молодшого шкільного віку методи арт-терапії допомагають у адаптації школярів до нових умов навчання, корекції взаємин як у дитячому колективі, так і внутрішньо сімейних стосунків, корекції страхів, самооцінки та інших психологічних проблем. Техніки арт-терапії також використовують у діагностиці особливостей особистості, соціального статусу дитини, інтереси та потреби школярів.

Забезпечуючи динамічну систему взаємодії між дитиною, продуктом її образотворчої діяльності і дорослим (психологом, педагогом, вихователем) та маючи міждисциплінарний характер, арт-терапія здатна не лише здійснити терапевтичний чи корекційний вплив на психічний та фізичний стан дитини, а й реалізувати основні функції освіти: виховну, розвивальну, діагностичну, корекційну, соціалізуючу, психогігієнічну тощо. Таким чином, на перетині століть науковці констатують формування нового, педагогічного напрямку арт-терапії – *арт-педагогіки* – що може стати *інноваційною, здоров'язберігаючою технологією особистісно-орієнтованого навчання та виховання* [3, с.29].

Подібність понять «арт-педагогіка» і «арт-терапія» простежується тільки в першій частині понять – арт – «художнє», синонім мистецтво. Друга частина визначає відмінність: терапія – напрям медицини, лікувальний вплив, допомога; педагогіка – область наукового знання, наука про навчання, виховання і розвитку, а в спеціальній освіті – і корекції. Отже, у другій частині понять відображена різна спрямованість, цілі, завдання, технологія і зміст.

Арт-педагогіка (художня педагогіка) по відношенню до фахової освіти – це синтез двох областей наукового знання (мистецтва і педагогіки), що забезпечують розробку теорії і практики педагогічного корекційно-спрямованого процесу художнього розвитку дітей з вадами розвитку і питання формування основ художньої культури через мистецтво і художньо-творчу діяльність (музичну, образотворчу, художньо-мовленнєву, театралізовано-ігрову).

Поняття «арт-педагогіка» не підміняє більш вузький термін «художнє виховання». Арт-педагогіка, будучи областю наукового знання, дозволяє розглядати в рамках спеціальної освіти не тільки художнє виховання, але і всі компоненти корекційно-розвиваючого процесу (розвиток, виховання, навчання і корекцію) засобами мистецтва, а також формування основ художньої культури дитини.

Сутність арт-педагогіки полягає у вихованні та навчанні, розвитку дітей засобами мистецтва, формування у них основ художньої культури і оволодінні практичними вміннями в різних видах художньої діяльності.

Основними функціями арт-педагогіки є:

- культурологічна (обумовлена зв'язком особистості з культурою, як системою цінностей, розвитком людини на основі освоєння їм художньої культури, становлення її творцем);

- освітня (спрямована на розвиток особистості і освоєння нею дійсності за допомогою мистецтва, що забезпечує набуття знань в області мистецтва і практичних навичок в художньо-творчій діяльності);

- виховна (що формує морально-естетичні, комунікативно-рефлексивні основи особистості і сприяє соціокультурній її адаптації за допомогою мистецтва);

- корекційна (сприяє профілактиці, корекції і компенсації недоліків у розвитку).

Основною метою арт-педагогіки є художній розвиток дітей, формування основ художньої культури, соціальна адаптація особистості засобами мистецтва [3].

На сучасному етапі арт-педагогіка передбачає передусім роботу із здоровою особистістю шляхом організації живого конструктивного союзу дитини/дітей та дорослого у культуро-творчому мистецькому просторі з метою розвитку емоційно-вольової сфери дитини; розвитку креативності як здатності до творчості та потреби до творчого самовираження; психогігієни (турбота про емоційний та психічний стан школяра – зниження внутрішньої тривожності та агресії, оволодіння навичками емоційної саморегуляції засобами художньо-творчої діяльності тощо); формування позитивної Я-концепції молодшого школяра на основі самопізнання та самоприйняття; забезпечення соціокультурної адаптації школярів; гармонізація особистісного розвитку учнів в контексті тріади природа – я – соціум.

На думку Л.Д. Лебедєвої організувати своєрідний арт-терапевтичний освітній простір необхідно з двох робочих зон. Перша зона, включатиме особисті робочі місця школярів (парту і стілець) для індивідуальної творчості, а друга – вільну від меблів частину класної кімнати, в якій легко можна було б пересуватися, рухатися чи навіть танцювати. Класні кімнати в умовах Нової української школи, облаштовані саме таким чином: в учнів є власне окреме місце (робоча зона) та місце для відпочинку (де дитина може вільно пересуватися) [2].

Таким чином, арт-педагогічні техніки з успіхом можуть використовуватися в освітньому процесі сучасної школи, на відміну від занять образотворчим мистецтвом (спеціально організованої діяльності з навчання малюванню чи рукоділлю), використання арт-педагогічних технік мають спонтанний характер, а наявність художніх талантів чи спеціальної підготовки не відіграє значущої ролі. Під час проведення таких занять важливим є творчий сплеск, та особливості внутрішнього світу дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Виговська С. В., Багинська О. В., Застосування ігрових методів навчання під час викладання дисципліни «педагогіка» / Вісник Національного університету оборони України 5 (42) / 2014

2. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27 – 34
3. Медведева Е.А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник / Москва: Издательский центр «Академия», 2001.– 248 с.
4. Ратушняк М.В. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в дошкільних закладах загального типу. Методичний посібник / М. В. Ратушняк. Вінниця: ММК, 2015, 127 с.

**Гапонова О. Ю.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ОСВІТНІЙ ІНСТРУМЕНТ**

Доповнена реальність (augmented reality) – це технології, що дозволяють доповнювати зображення реальних об'єктів різними об'єктами комп'ютерної графіки, а також поєднувати зображення, отримані від різних джерел: відеокамер, тепловізорів, спектрометрів і т.д. На відміну від «віртуальної реальності», яка передбачає повністю штучний синтезований світ (відеоряд), доповнена реальність передбачає впровадження синтезованих об'єктів в природні відеосцени.

Рональд Азума (Ronald Azuma) виділив ряд ознак, якими має володіти доповнена реальність:

- 1) комбінування реального та віртуального світу;
- 2) інтерактивність;
- 3) тривимірне представлення об'єктів.

Широке використання доповненої реальності виникло після виходу на ринок «Розумних окулярів» компанії Google. Ще одне застосування доповненої реальності, яке охопило світ – використання «масок» в соціальних мережах. Подібні додатки (MSQRD, B612, Bestie, Face Camera та інші) створюють анімовані маски і накладають їх на ваше обличчя. Все це дало любителям Селфі зробити його по-справжньому незвичайним, перетворивши його в забавну карикатуру. Перемальовується саме обличчя, яке потім можна поєднати з різними картинками, попутно змінивши зачіску або збільшивши ніс. Саме ж круте – можливість зробити з такого аватара гифку, яка має різні емоції.

Потім «покемони» заповнили нашу реальність. На вулицях можна було зустріти не тільки малюків, що бігають зі смартфонами, але і досить зрілих користувачів. Але давайте більш детально про те як все це з'явилося.

Доповнена реальність (AR) – це середовище в реальному часі, яке доповнює навколишній реальний світ цифровими даними за допомогою будь-яких пристроїв та їх програмного забезпечення. На даний момент використовуються окуляри віртуальної і доповненої реальності, контролери, навушники, смартфони, планшети, пристрої, що дозволяють людині бачити і чути цифрові об'єкти. У найближчому майбутньому очікується поява рукавичок зі зворотним зв'язком, що дозволяють людині відчувати цифрові об'єкти. Програми

створюються, як правило, на тих же платформах, на яких розробляють комп'ютерні ігри (Unity, Unreal Engine та інші), за допомогою різних інструментів для розробки програм віртуальної і доповненої реальності (Steam VR, Google VR, Oculus, Windows Mixed Reality, Google ARCore, Apple ARKit, Google Tango, Vuforia і т.д.).

Історія маніпуляції реальністю починається з фантастики. Автор відомої дитячої казки «Чарівник країни ОЗ» Френк Баум в 1901 році в романі «Головний ключ» описав деякий пристрій, який робив написи основних характеристик над героями. Ще один історичний приклад доповненої реальності – це підзорні труби з мітками відстані до об'єктів. Але все таки, початок AR бере з VR. 28 серпня 1962 року з'явилася перша система віртуальної реальності, коли кінематографіст Мортон Хейліг (англ. Morton Heilig) представив перший прототип мультисенсорного симулятора, який він називав «Сенсорам» (Sensorama). Сенсорам занурювала глядача в віртуальну реальність за допомогою коротких фільмів, які супроводжувалися запахами, вітром (за допомогою фена) і шумом мегаполісу з аудіозаписи. У 1967 році професор Гарворда Айвен Сазерленд (англ. Ivan Sutherland) зі своїм студентом описав і сконструював перший шолом, зображення на який генерувалося за допомогою комп'ютера. Шолом Сазерленда (Дамоклів меч) дозволяв змінювати зображення після руху голови (зорова зворотний зв'язок). Але шолом-окуляри були такими важкими, що їх довелося кришити до стелі (звідси і назва).

Наступним етапом розвитку технології прийнято вважати 1974 рік, коли комп'ютерний фахівець Майрон Крюгер розробив лабораторію штучної реальності Videoplase.

Вона являла собою кілька пов'язаних з мережі кімнат, у кожній з яких знаходився великий екран з розташованим позаду нього відеопроєктором. Коли людина заходила в кімнату, вона бачила на екрані своє зображення у вигляді примітивного силуету, а також подібні силуети людей в інших кімнатах. У всіх «тіней» можна було міняти колір або розмір, а також приєднувати до них різні візуальні об'єкти.

В 1980 році, Професор Торонтського університету Стів Манн створив перший переносний AR-пристрій EyeTap. Він накладав зображення з текстом поверх реальної картинки. Комплект складався з комп'ютера, що знаходиться в рюкзаку і підключеного до камери на окулярах.

Дослідник компанії Boeing Том Кодел придумав термін «доповнена реальність» – віртуальна реальність в такому випадку стає доповненням до фізичної.

Сучасна термінологія для VR сформульована в роботі Джарон Ланье (Jaron Lanier), для AR в роботі авторів Коделл, Томаса і Мізелл (Caudell, Thomas P., and David W. Mizell).

У XXI столітті, завдяки зменшенню вартості пристроїв, технології стали більш доступні широкому колу користувачів. Що, в свою чергу, призвело до зростання числа програм (додатків) за різними тематиками. Для VR це в основному ігри від першої особи в жанрі шутер або записи камер 360 градусів (стрибки парашутистів, пам'ятки, дика природа, підводний світ, динозаври і т.д.),

для AR додатки для зміни осіб користувачів, вимірювання відстаней об'єктів реального світу, різні головоломки, а також навчальні програми (в основному, з анатомії і астрономії). Саме на останній дає можливість пояснити деякі процеси більш наочно і доступно для користувачів.

Доповнена реальність (AR) дозволяє збагачувати світ новітніми технологіями, породжуючи унікальний комбінований інтерактивний досвід. Хоча в освіті доповнена реальність поки застосовується досить рідко, але все більше вчителів, дослідників і розробників починають рухатися в бік більш інтерактивних навчальних методик. Багато такі методики виростають в дійсно цікаві і творчі проекти.

Приклади таких проектів

1. Second Life – он-лайн гра. Це неймовірно корисний освітній інструмент, який в потенціалі може вийти на дуже широку аудиторію, або дати авторам нові способи навчання своїх власних студентів.
2. PhysicsPlayground – один з багатьох ігрових движків для ПК отримав друге життя у вигляді освітнього посібника з фізики. У проекті під назвою PhysicsPlayground створюється тривимірна середа з глибоким зануренням, в якій можна експериментувати і краще дізнатися будова всесвіту.
3. ViproVR – серія інтерактивних освітніх VR-продуктів, знятих в 4K VR в Lewa Wildlife Conservancy, Кенія, де проживає найбільш схильна до небезпеки африканська мегафауна: чорно-білі носороги, леви і африканські слони. Це дає змогу зустрічі з дикими африканськими тваринами.
4. Проведення лабораторних робіт з фізики, вивчення динозаврів, подорож по планетам, астрономії тощо.

Для AR це вивчення анатомії (PickenDoheem), хімії (MyLab), астрономії (SkyMap, StarChartInfinite, SolarWalk 2 forEducation, TeachersandStudents).

Отже, досвід використання доповненої реальності як освітнього інструменту в Україні лише набувається. Більшість проектів з доповненою реальністю розміщена на англійських платформах, однак їх використання робить уроки більш наочними та цікавими. Надзвичайно актуальним є підготовка фахівців, які могли б системно цей новітній інструмент і освітньому процесі.

#### **Список використаних джерел**

1. Lanier, Jaron. "Virtual reality: The promise of the future." *Interactive Learning International* 14 (1992): 275-79.
2. Caudell, Thomas P., and David W. Mizell. "Augmented reality: An application of heads-up display technology to manual manufacturing processes." *System Sciences*, 1992. *Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on*. 2. IEEE, 1992.

Дешко В. О.  
ММК м.Южне

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Світ розвивається з шаленою швидкістю, а технічний прогрес невпинно змінює та коректує наше життя. Сучасна освіта зорієнтована на дитиноцентризм і на те, щоб відшліфовувати компетенції та створювати умови для всебічного розвитку особисті. Сьогодні просто диктує вчителю нові умови праці, а він в свою чергу має величезний вплив на формування людини майбутнього. Вчитель – це посередник між суспільством і дитиною, який намагається передати усе найкраще від попередніх поколінь. Проте, диджиталізація вимагає від вчителя не аби якої майстерності, адже діти до школи приходять з життєвими навичками та вже сформованими звичками спілкування в соціальних мережах та різноманітних месенджерах, але без чітко виражених вмінь живого спілкування. Існування неймовірної кількості наліпок, GIF та смайликів допомагає адресанту висловити свої почуття та емоції. Психоемоційний стан дітей, яких тільки формується, найбільш вразливий, оскільки поступово нівелюється потреба вміти висловлювати свої почуття та емоції. Одним із основних завдань сучасної школи є формування соціальної та громадянської компетентності, а це усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Крім уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісу, перед вчителем постає нове завдання – навчити учня коректно виражати свої почуття та емоції.

Як вчитель словесник, завжди ставила завдання – навчити учнів правильно висловлювати свої думки, почуття, емоції. Багато річний пошук методів та прийомів привів до власного творчого методу, якому ми дали назву «Квітка почуттів».

Перше, що потрібно для такого уроку – це різноманіття літератури, можна і прозу, але ми віддаємо перевагу поезії, адже «поезія – це завжди неповторність, якийсь без смертний дотик до душі» [2].

Парти мають бути розставлені так, щоб за них можна було посадити декілька груп. У групи за вибором квітки (назва групи – це назва квітки, чудово, якщо є можливість на стіл поставити відповідні квіти). На столах потрібно покласти якомога більше збірок поезій різних авторів, які завжди можна взяти в шкільній бібліотеці. Дуже важливо, щоб це були саме книжки, а не інтернет-ресурс. При такій формі роботи вчитель і учень стають рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Під час такого спілкування учні вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати обґрунтовані рішення.

Кожна з груп отримує певне завдання. Пропонуємо дітям за допомогою поезії виразити певні почуття та емоції так, щоб їх відгадали інші групи (наприклад: вам треба передати захоплення, відчай, зневагу, ніжність). На виконання завдань

здобувачі освіти отримують 15-20 хвилин. Діти в групах радяться, шукають у книжках рядки, які зможуть передати відповідні емоції. Під час такої роботи навчаємо наших вихованців формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити власну позицію, аргументувати й дискутувати; навчаємо чути та дослухатися до інших людей, поважати альтернативну думку; моделюємо різні соціальні ситуації, розвиваємо вміння збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; вчимо будувати конструктивні взаємини у групі, уникати конфліктів або ж розв'язувати їх, шукаючи компроміси, прагнучи отримати діалог та дійти до консенсусу.

Після завершенні часу представники однієї групи зачитують колективно обрані поезії, чи окремі рядки, а інші групи мають зрозуміти про яку емоцію йде мова. Для досягнення поставлених цілей кожен учень має брати активну участь у процесі спілкування і завзято взаємодіяти з іншими. Саме завдяки використанню зворотного зв'язку учасники групи дізнаються, як інші люди сприймають їхню манеру спілкування, стиль мислення, особливості поведінки.

Такий метод допомагає вчителю скерувати учня на саморозвиток, розширити сприйняття світу та усвідомити себе його частиною, формувати соціальну компетентність, а саме здатність до співробітництва в групі та команді, мобільність, уміння адаптуватись і визначати особисті цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій; уміння визначати й реалізовувати мету комунікації в залежності від обставин; підтримувати взаємини. Громадянська компетентність, як одна із ключових компетентностей особистості, охоплює її здатність до аналізу й судження, здатність і навички пошуку й усвідомлення інформації, використання медіа-засобів і комунікації для участі в публічних дискусіях і процесах, здатність до демократичного ухвалення рішень, дії [1]. Саме особистий пошук шляху вирішення поставленого завдання та узгодження його з іншими учасниками групи, знаходження консенсусу між усіма її учасниками формують в здобувачів освіти комунікативні вміння, навички спілкування, встановлення конструктивних відносин із людьми, вміння вести діалог, брати участь у громадському обговоренні суспільних проблем.

Навички спілкування визнаються необхідними кожному майбутньому спеціалісту – як показник рівня його соціальної комунікації, здатності до співробітництва й співтворчості та розглядаються як важлива складова змісту сучасної шкільної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Овчарук О. В. Характеристики освіти для демократичного громадянства : європейський контекст / О. В. Овчарук / Пост методика. – 2013 (3) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1103/?refresh.>
2. Українське слово: хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: в 4 кн. – Київ, 2001. – Кн. 4: Культурно-історична епоха модернізму. Пізній модернізм (1961-1991). Постмодерна література дев'яностих років. – С. 38-39.

Дмитрієв С. В.  
Одеський національний університет  
імені І.І. Мечникова

## **НОВІТНІ ПІДХОДИ У НАВЧАННІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Формування культури мовлення у учнів на уроках української мови – одне з основних завдань мовленнєвої (комунікативної) змістової лінії навчання, що має на меті реалізувати одну з провідних компетентностей – спілкування рідною мовою. Організація навчання культури мовлення – складний та логічно обумовлений, взаємозалежний процес поєднання теоретичних знань у сферах різних мовних рівнів та послідовне поступове набуття практичних умінь і навичок.

Важливим завданням Нової української школи є виховання комунікативно повноцінного представника українського суспільства, який здатен на ефективне й правильне комунікативне рішення у будь-якій мовленнєвій ситуації. Високий рівень культури мовлення людини є важливим сегментом у життєвій та професійній самореалізації, необхідним інструментом самоствердження та засобом комунікації для успішної людини. Дуже часто непорозуміння у спілкуванні та взаєминах, пов'язані з мовленнєвою недосконалістю людини, відсутністю в її арсеналі необхідних комунікативних засобів, невміння правильно використовувати лексичні та граматичні ресурси мови.

За останні роки комплекс лінгводидактичних проблем, пов'язаних з осмисленням взаємодії культури мовлення та змісту мовної освіти, досліджено в працях В. Бандер [1], О. Біляєва [2], Л. Мацько[3], В. Мельничайка [4], М. Пентилюк[5], Т. Шелехової [6] та інших.

Важливим аспектом активізації навчальної мовленнєвої діяльності учнів є зміна мотиваційних підходів вчителя. Арсенал мотивацій має складатись виключно з компетентісно спрямованих алгоритмів: мовленнєве забезпечення у чітко вказаних компетентістних парадигмах; мовленнєве забезпечення відповідної галузі знань, що є цільовою для окремого учня; мовленнєве забезпечення комунікативного процесу в конкретній професійній галузі (мистецтво, бізнес, літературна діяльність та інше).

Сьогодні процес набуття вмінь та навичок у розвитку культури мовлення пов'язаний з повсякденним активним використанням цифрових технологій: електронних словників, інтерактивних довідників, web-сайтів, комунікативних платформ та інших. Вчитель зобов'язаний навчити учнів правильно користуватись цими методами роботи, забезпечити доцільне й не надлишкове використання інтернет-ресурсів у вдосконаленні усного та писемного мовлення. Важливим етапом у роботі буде публікація кращих творів та есе учнів класу на інтернет-сторінках класу або школи. Такі публікації сприятимуть творчій самореалізації дописувачів, самоствердженню їх у межах певної соціальної групи. Це виклик часу, який вимагає осучаснення навчального процесу як на уроці, так і в процесі самопідготовки.

Необхідною умовою вдалої реалізації поставленої вчителем мети є правильно організована система підготовки до написання письмових робіт з розвитку мовлення: вступна тематична бесіда вчителя; формування необхідного обсягу вокабуляру до відповідного тематичного поля; аудіо-сеанси відповідного змісту та інше. На сьогоднішньому етапі функціонування української лінгводидактики до системи формування умінь та навичок комунікативної змістової лінії навчання необхідно вводити метод ситуативних вправи та завдань у форматі професійного компетентісного поля «розвиток мовлення». Такий метод сприяє розвитку критичного мислення, креативності у сприйнятті та репродукції навчальної інформації. Ситуативні вправи та завдання стають магістральними шляхами для реалізації творчого потенціалу школярів, сприяють закріпленню у свідомості людини диференційованої компетентісної інформації.

На особливу увагу заслуговує новий різновид робіт з розвитку мовлення – ЕСЕ або ЕСЕЙ. Він потребує від вчителя надзвичайної професійної толерантності як у процесі забезпечення вдалого написання, так і під час перевірки. Передусім необхідно максимізувати демократичну складову у підборі чи корекції пропонованих тем для такого різновиду робіт. Іноді, вказуючи загальний напрям пропонованої проблематики, можна запропонувати кожному учню самостійно сформулювати тему, привести у відповідність до власного світобачення й самовідчуття. Будь-який тиск на вираження суб'єктивних позицій в есе – негативно впливає на яскравість образів твору, на глибину передачі особистих переживань та думок, пов'язаних з формуванням свідомості учня. Есе має стати шляхом особистого творчого пошуку, можливістю відчувати власну унікальність, способом самовираження та мовленнєвої самореалізації молодого людини.

### **Список використаних джерел**

1. Бадер В.І. Проблема взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення школярів у методичній спадщині О. Біляєва / В. І. Бадер // Вісник Львівського ун-ту. Серія: Філологія. – 2010. – Вип. 50. – С.29-34
2. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник / О. М. Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.
3. Мацько Л.І. Культура української фахової мови : Навч. посіб. / Л.І.Мацько, А.В.Кравець. – К.: ВЦ «Академія», 2007. –360 с.
4. Мельничайко, В. Я. Шляхи підвищення ефективності навчання рідної мови / В. Я. Мельничайко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка, – Тернопіль : ТНПУ, 2012. – № 1. – С. 3-10.
5. Пентилюк М.І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування / М.І. Пентилюк // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей – К.: Ленвіт, 2011. – С. 80-84.
6. Шелехова Г. Особливості розвитку в старшокласників комунікативно-мовленнєвих умінь (на академічному рівні) [Текст] / Г. Шелехова // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 7/8. – С. 24-28.

**Євсюкова О. В.**

Граденицької ЗОШ І-ІІІ ступенів  
Біляївського району Одеської області

## **РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Основною метою сучасної освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та вмє цивілізовано взаємодіяти в природі. Сучасному вчителю необхідно оволодіти новітніми прийомами активізації пізнавальної активності школярів, розвитку їхньої творчої уяви й пам'яті.

Громадянська компетентність – це «здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства» [ 3, с. 5 ].

Уроки української літератури мають значний потенціал для розвитку громадянської компетентності здобувачів освіти. Насамперед, «українська література як навчальний предмет засобами художніх, публіцистичних творів класиків вітчизняної літератури вчить розуміти власну національну та культурну ідентичність, поважати інші культури» [1, с.3]. Здатність берегти українські традиції та духовні цінності, володіти відповідними знаннями, вміннями та навичками, спроможність реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства вкрай важливі у сучасному житті. Громадянська компетентність освоюється на уроках української літератури через колективну діяльність – дослідницькі роботи, роботи в групі, проекти, дискусії, диспути, круглі столи. Ці види робіт сприяють розвитку в учнів готовності до співпраці, толерантності щодо різноманітних способів діяльності і думок. Компетентнісний потенціал забезпечує можливість формування в процесі вивчення предмета всіх ключових компетентностей. «Однією з важливих компетентностей є громадянська компетентність, що реалізуються через певні уміння та ставлення учнів» [1, с. 23].

Для активізації суб'єктивного досвіду учнів, розвитку громадянських компетентностей, якісної підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання доцільно використовувати різні форми навчання, що відповідають «загальним засадам педагогіки співробітництва» [4, с. 32] на уроках української літератури в старшій школі з метою активізації розумової діяльності та якісного запам'ятовування навчального матеріалу.

Доречно надавати перевагу активним формам навчання: навчанням через гру, виконанням ситуативних завдань в змінних групах, парах; навчанням через дискусію. Нестандартні види роботи на уроці, як-от: «Літературне доміно», використання хмар слів, створення ейдосконспектів, використання Кубика Блума та технології «Шість капелюхів мислення», ігор «Літературне лото» та «Мандруємо Україною» – сприятимуть розвитку пізнавального інтересу учнів, кращому запам'ятовуванню назв творів українських письменників, сюжету твору та його персонажів. Виконання лінійних диктантів, клоуз-тестів, цифрових диктантів та завдань на відтворення подій у тексті твору сприятиме розвитку в учнів гнучкого мислення та кмітливості. Завдання на встановлення відповідності

між героями твору та цитатами, що їм належать, співвіднесення між рядками одного й того самого поетичного твору допоможе старшокласникам структурувати навчальний матеріал, збагатити свій словниковий запас та усвідомити красу і багатство українського художнього слова.

**Літературні диктанти** є дієвим методом активізації пізнавальної діяльності старшокласників, їхні різновиди (акродиктант, цитатний диктант, бліц-диктант) стануть не тільки ефективним способом контролю знань та вмінь учнів, але й сприятимуть розвитку громадянської компетентності учнів.

**Бліц-диктант** як прийом розвитку громадянської компетентності учнів

**Тема.** Життєвий і творчий шлях І.Я.Франка.

**Форма роботи:** фронтальна

**Час виконання:** 10 хвилин

**Ключова складова громадянської компетентності учнів:** аргументовано й грамотно висловлювати власну думку щодо віх життя письменника, розуміти місце і значення певного твору у творчості письменника, знати зміст творів, що вивчалися.

**Очікування:** оперуватимуть відомостями про життєвий і творчий шлях письменника, визначатимуть мотиви його творчості, розумітимуть вплив життєвих обставин на творчість митця.

**Хмари слів.** За допомогою сервісу <http://wordcloud.pro/> можна створювати різноманітні хмари слів, які допоможуть краще запам'ятовувати навчальний матеріал. Робота в творчих групах, парах в процесі створення хмари слів сприятиме вихованню толерантності, сприйняття думки іншої особистості, вмінню взаємодіяти в команді.

**1. Вправа «Займи позицію»**

**Тема.** Роман «Місто» В. Підмогильного

**Завдання:** користуючись хмарою слів, дайте відповідь на питання «Степан Радченко – завойовник міста чи його жертва?»

**Форма роботи:** робота в групах

**Час виконання:** 15 хвилин

**Ключові складові громадянської компетентності:** вміння висловлювати власну думку, приймати думку інших учнів, розуміння того, що тільки сильні характером люди можуть стати успішними.

**Очікування:** учні знатимуть зміст роману, вмітимуть характеризувати образ головного героя, мотивувати свою думку.

**2. Вправа «Швидше! Точніше! Детальніше!»**

**Тема.** Життєвий і творчий шлях І. Франка

**Форма роботи:** індивідуальна або в парах

**Час виконання:** 15 хвилин

**Ключові складові громадянської компетентності:** утвердження цінності кожної особистості, взаємоповага й взаєморозуміння.

**Очікування:** учні знатимуть факти з біографії та творчості І. Франка, вмітимуть визначати особливості світогляду письменника.

**Кроссенс** – буквально «перетин смислів, значень». Для нового покоління візуалів більш привабливими є картинки. Тож виникає головоломка нового

покоління під назвою **кроссенс**. Організація роботи над кроссенсом у парах, творчих групах сприятиме розвитку навичок спілкування, прийняття думки ровесників, відстоювання власної позиції. Доцільно використовувати кроссенс на етапі актуалізації знань з теми або на підсумковому етапі уроку.

**Вправа «Відтвори сюжет, охарактеризуй героя»**

**Тема.** *Повість І. Франка «Захар Беркут»*

**Форма роботи:** робота в групах

**Час виконання:** 15 хвилин

**Ключові складові громадянської компетентності:** аргументовано й грамотно висловлювати власну думку щодо проблеми вірності і зради, громадянського обов'язку й особистих інтересів.

**Очікування:** учні знатимуть сюжет повісті «Захар Беркут», вмітимуть характеризувати образи твору, висловлювати власну думку.

**Вправи з розвитку громадянської компетентності учнів**

**«Повітряні кульки»** [1, с. 22 ]

**Тема.** Актуальність проблематики повісті І. Франка «Захар Беркут» у наш час

**Форма роботи:** фронтально

**Час виконання:** 15 хвилин

**Ключові складові громадянської компетентності:** повага до закону та правових норм; утвердження права кожного на власну думку.

**Очікування:** визначати художні образи та їхню роль у художньому творі, упізнавати літературних героїв за їхніми репліками.

**Інструкція**

1. Попросіть учнів подумати індивідуально протягом хвилини про суспільство, в якому вони хотіли б жити, і визначити дві характеристики цього суспільства.
2. Попросіть їх написати ці дві характеристики на постітах (клейких аркушах), а потім прикріпити на стіні або дошці.
3. Тепер попросіть учасників подумати про дві речі, певні «ланцюги», які їм заважають, утримують їх від досягнення тих характеристик ідеального суспільства, які вони написали на клейких аркушах.
4. Роздайте кожній дитині дві повітряні кульки та маркери. Попросіть написати великими літерами дві перешкоди/перепони/«ланцюги» на повітряних кульках.
5. Дайте можливість кожній/-ому сказати два слова, які вони написали на своїх повітряних кульках.
6. Поясніть, що тепер діти мають можливість розірвати «ланцюги». Кожний/-а учень/-иця повинен/-а прив'язати кульки до щиколоток. Коли всі зроблять це, наголосіть, що розірвати «ланцюги» можна, лише розірвавши повітряні кульки.
7. Дайте сигнал для початку гри.

**Питання для обговорення:**

- Звідки беруться «ланцюги», які пригнічують нас, стримують, перешкоджають нам? Що заважає нам бути вільними?
- Чи почував себе вільно Тугар Вовк, коли зрадив тухольську громаду?
- Яким чином можна допомогти собі позбутися «ланцюгів»? Чи можемо ми зробити щось, щоб допомогти іншим розірвати свої «ланцюги»?

– Що б ви порадили Тугарину Вовку, герою повісті «Захар Беркут», щоб він розірвав свої «ланцюги»?

– Наскільки складно робити вибір? Хто або що впливає на наш вибір? Наскільки вдається зберігати свою індивідуальність у ситуації вибору?

– Чи був вибір у Мирослави? А у Максима ?

## **2. Вправа з продовженням. «Я-громадянин»**

**Тема. Громадянська лірика І. Франка. Поезія «Гімн»**

**Форма роботи:** робота в групах

**Час виконання:** 15 хвилин

**Складові громадянської компетентності:** вправа – рефлексія, що дозволяє кожному учневі відчутти себе громадянином, усвідомити власну відповідальність перед державою, свій громадянський обов'язок.

**Очікування:** учні визначатимуть громадянські мотиви поезії «Гімн», вмітимуть характеризувати ліричного героя вірша.

**Висновок:** турботи громадян про країну повинні реалізовуватись в конкретних діях. Яких саме ?

**Завдання:** подумайте вдома і на наступному уроці представте власні пропозиції щодо покращення життя в нашому селі.

**Артпедагогіка.** На уроках української літератури в старшій школі використовую елементи музико- та ізотерапії, що сприяють розвитку громадянської компетентності учнів, а саме здатності співчувати, викликати довіру, спонукати до активної діяльності.

## **Вправа «Кольорове слово»**

**Тема:** І. Франко. Збірка «Зів'яле листя» в душі і в пам'яті поета. Поезія «Чого являєшся мені у сні?»

**Форма роботи:** фронтальна

**Час виконання:** 15 хвилин

**Ключові складові громадянської компетентності:** емпатія, здатність співчувати, довіряти й викликати довіру.

**Очікування:** визначати художні образи та їхню роль у художньому творі, визначати мотиви ліричного твору.

Ефективними шляхами формування громадянської компетентності на уроках української літератури в старшій школі є сучасні форми і види роботи над творчістю письменників, текстуальним вивченням творів, характеристикою образів та ідейно-художнім аналізом текстів. Цінним є те, що в навчальних ситуаціях школярі набувають навичок з основ повноцінної та правомірної громадянської поведінки в суспільстві, вчать діяти в ситуації невизначеності під час вирішення навчальних ситуацій у сфері громадянської освіти.

## **Список використаних джерел**

1. Громадянська відповідальність: 80 вправ для формування громадянської та соціальної компетентностей під час вивчення різних шкільних предметів. 5-9 клас. Посібник для вчителя / Рафальська М., Боярчук О., Герасим Н. та ін. – Київ, 2017 – 136 с.
2. Живемо в демократії. Публікації, видані в рамках програми «Громадянська відповідальність./ Центр Вергеленда в Україні. – Київ, 2016 – 185 с.

3. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна» / ред. кол. // Історія в школах України. – 2006. – № 8. – С. 5
4. Закон України «Про освіту» / МОН України. – Київ, 2018.
5. Завалевський Ю. І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика: Навчальний посібник. – Чернівці: Букрек, 2010. – 216 с.
6. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні / МОН України. – Київ, 2016 – 120с.
7. Навчання демократії: збірник практичних занять з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини / Р. Голлоб, П. Крапф ; пер. з англ. та адапт. Н. Г. Протасової. – К.: Основа, 2016.
8. Підласий І. П. Продуктивний педагог: настільна книга вчителя. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 360 с.
9. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / Пометун О. І. // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18-21.
10. Чух Г. Методичні рекомендації щодо запровадження наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність» у закладах загальної середньої освіти: Українська література / Г. Чух. – К. : Основа, 2018 – 112 с.

**Жайворонок Н.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

## **ІНТЕРАКТИВНИЙ УРОК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ПІЗНАННЯ**

Реформа української школи спрямована на переорієнтування процесу навчання на розвиток особистості учня, навчання його самостійного опанування нових знань, а для цього необхідно викликати в учнів інтерес до пізнання, змотивувати їх. Компетентнісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення взаємин, що зумовлюють принципові зміни в організації навчання, яке має спрямування на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань та вмінь учнів.

«Відтепер освіта здебільшого орієнтується на створення таких технологій і способів впливу на особистість, які утворюють баланс між соціальними й індивідуальними потребами та запускають механізм саморозвитку, готуючи особистість до реалізації власної індивідуальності та змін у суспільстві. Основою розвитку компетентностей мають стати такі інтерактивні технології навчання, які забезпечували б пізнавальну активність і самостійність учнів, сприяли формування навичок застосовувати опановані знання на практиці» [2, с. 21].

Сьогодні висуває нові вимоги до уроку, який має реалізовувати компетентнісний підхід у навчанні, розв'язуючи конкретні завдання. Для цього необхідно відступати від традиційного навчання і ввести інтерактивні уроки як основний вид діяльності вчителя, оскільки саме на таких уроках можна

застосувати інноваційні технології.

Інтерактивне навчання дозволяє розв'язати одразу кілька завдань: розвиває комунікативні вміння й навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного. Відбуватися цей процес має в атмосфері доброзичливості та взаємопідтримки. Це дозволяє отримувати нові знання і розвиває пізнавальну діяльність, переводячи її в більш високі форми співробітництва – взаємну творчість.

Інтерес – це могутній рушій навчання і творчості. Залучення учнів до самостійного освітнього процесу, впровадження технологій, які б викликали в учнів стан дефіциту знань, бажання самостійно розібратися у тому, що вони ще не знають, сприяє розвитку пізнавального інтересу. У такій діяльності учень так чи інакше пізнає творчість. На нашу думку, розвитку пізнавального інтересу на уроці сприяє урахування вікових та індивідуальних особливостей, використання таких навчальних технологій, завдяки яким учень перетворюється на активного учасника освітнього процесу. Надважливим є встановлення вчителем партнерських стосунків з учнями.

Пробудження інтересу до предмета, бажання пізнати щось самостійно з метою вдосконалення знань, починається з особистості вчителя, його уміння організувати роботу на інтерактивному уроці таким чином, щоб зацікавити дітей: незвичайний початок уроку, неочікувані запитання на кмітливість, чітка постановка завдань, проблемних запитань, надання дітям можливості висловити свої припущення щодо мети роботи на кожному уроці, своє бачення розв'язання проблеми. Оскільки особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодої людини до життя в громадянському суспільстві і демократичній правовій державі, на уроках слід активізувати навчальні можливості учнів замість простого переказування «готової» інформації.

В своїй практичній діяльності впроваджуємо інтерактивні уроки поступово. Спочатку вибирали інтерактивні вправи, які вмонтовували у традиційні уроки української мови та літератури. Аналіз їх застосування показав, що підвищився рівень засвоєння навчального матеріалу, зросла активність учнів, особливо тих, хто мав початковий навчальний рівень. У подальшому підбирались завдання, в яких учні за готовими прикладами мали вивести правило, узагальнити інформацію від практичної до суто теоретичної.

Потім проводились уроки, цілком побудовані на інтерактиві, найбільшої уваги приділяли вправам або інтелектуальним іграм, які сприяли практичному закріпленню вивченого матеріалу.

Часто вчителі відмовляються від інтерактивних уроків, оскільки вважають, що вони проходять у суцільному гаморі. Однак, якщо чітко організувати діяльність учнів, проводити інструктування, правильно обирати час на виконання завдань, здійснювати грамотне об'єднання дітей у групи, інтерактивний урок стає надзвичайно ефективним. Така діяльність вчителя не лише сприяє підвищенню пізнавального інтересу до предмету, але й суттєво розвиває його професійні компетентності, збагачує методичний інструментарій. Вчитель може спробувати для себе нові ролі – фасилітатора, наставника, режисера.

На наш погляд надзвичайно важливим є рефлексія в кінці уроку та підведення підсумків. Саме на цьому етапі підводиться риска під виконаною за урок навчальною діяльністю, актуалізується зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться учням у майбутньому. Останнім часом використовуємо невеликі анкети: що з нового матеріалу далось легко; що я зрозумів не досить впевнено; в чому буде потрібна допомога. Така інформація допомагає у розробці наступного уроку, дозволяє спрогнозувати певні навчальні проблеми.

У кінці дня обов'язково здійснюємо самоаналіз проведених уроків, щоб визначити перспективи, з'ясувати власні слабкі місця, аналізуємо досягнення окремих учнів.

Системне використання інтерактивних уроків суттєво вплинуло на поведінку учнів, більшість яких стала краще вчитися, зникла замкнутість в учнів, покращились комунікативні вміння через спілкування у ході виконання інтерактивних ігор та під час презентації своєї роботи. Певні зміни у поведінці дітей відмітили і інші вчителі.

Таким чином, цінність інтерактивних уроків очевидна, вони дають поштовх для розвитку інтересу до пізнання, бажання розвиватись, брати активну участь учневі на кожному уроці.

Подальшого доопрацювання потребує вивчення професійної мотивації вчителів, визначення критеріїв їх готовності до впровадження інтерактивних уроків.

#### **Список використаних джерел**

1. Гладун О. Ігри на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2016. – № 5. – с.56-58.
2. Дмитренко К.А., Коновалова М.В., Семиволос О.П., Бекетова С.В./Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: метод. посіб. – Х.: ВГ «Основа», 2019. – 119 с.
3. Шульга Н.П. Шляхи організації науково-пошукової діяльності учнів// Зарубіжна література в навчальних закладах України. – 2017. – № 2. – с.2-5.

**Колесникова О. А.**

«Рішельєвський ліцей»,

**Ятецька Л. І.**

Одеська академія неперервної освіти

### **ЦИФРОВІ ЛАБОРАТОРІЇ У МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ**

Компетентнісна парадигма навчання, що домінує в сучасній шкільній освіті передбачає формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її життєдіяльності. Навчання фізики в школі спрямовується на досягнення загальної мети базової загальної середньої освіти, складовими якої є розвиток особистості учня, становлення його наукового світогляду й відповідного стилю мислення, дослідницьких навичок і навичок життєзабезпечення, здатності до саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних змін і викликів.

Фізичний експеримент є органічною складовою методичної системи навчання фізики, потужним засобом досягнення зазначеної мети [3; 4; 5].

Засвоєння учнями наукових методів пізнання природи відбувається у різний спосіб, серед яких навчальний експеримент є важливим інструментом для оволодіння учнями досвідом практичної діяльності людства в галузі здобуття наукових фактів та їхнього узагальнення на рівні емпіричних уявлень, понять і законів. Завдяки навчальному експерименту в свідомості учнів утворюються нові зв'язки та відношення, формуються суб'єктивно нове особистісне знання. Навчальний експеримент також має функцію методу навчального пізнання, який дидактично забезпечує процесуальну складову навчання фізики, зокрема формує в учнів експериментальні вміння й дослідницькі навички, озброює їх інструментарієм дослідження, який стає засобом навчання [5; 6].

Формування в учнів необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистісного досвіду експериментальної діяльності також забезпечує вагомий внесок у формування ключової компетентності у природничих науках і технологіях, а також математичної, інформаційно-цифрової компетентностей.

Засобами фізичного експерименту учні можуть розв'язувати пізнавальні завдання, пов'язані з умінням вимірювати фізичні величини, обробляти та інтерпретувати результати експерименту, що сприяє набуттю таких наскрізних умінь як критичне мислення, оцінка ризиків, знаходження рішення, креативність.

Однією із актуальних проблем сучасної педагогічної науки є залучення учнів до активної пізнавальної діяльності, кардинальний перехід від інформаційно-пояснювального підходу у навчанні до діяльнісного, спрямованого на формування в учнів умінь вчитися на основі принципів самодіяльності та самоорганізації, на яких базується набуття навчальної компетентності – компетентності з переліку ключових компетентностей Європейського Союзу 2018 року [2]. Значною мірою реалізація цього підходу на уроках фізики забезпечується завдяки навчальному фізичному експерименту.

Стрімка інформатизація суспільства зумовила появу нових інформаційних засобів, які дозволяють не тільки унаочнювати демонстрацію різних фізичних процесів, а й моделювати їх та проводити обробку отриманих результатів за допомогою комп'ютерних програм, здійснювати візуалізацію результатів тощо. Отже в області фізичного експерименту відбувається поступове розвиток інформаційних джерел складної структури, до яких, в тому числі, відносяться цифрові комп'ютерні лабораторії [7].

Цілями застосування цифрових лабораторій в навчальному фізичному експерименті виступають підвищення інтересу до вивчення фізики, поглиблення знань про фізичні явища, на основі оволодіння новими засобами реалізації навчального фізичного експерименту, розвиток дослідницьких і комунікативних умінь учнів.

Цифрова лабораторія – це освітнє середовище, яке складається з комплексу дидактичних засобів навчання фізики, до складу якого входить набір провідних або безпровідних цифрових датчиків, що реєструють значення різних величин, інтерфейси для підключення датчиків до комп'ютера і програмне забезпечення для збору, аналізу та візуалізації спостережуваного процесу. Цифрові лабораторії

забезпечують автоматичний збір і обробку даних, дозволяють відображати хід експерименту у вигляді графіків, таблиць. Результати досліджу можуть оброблятися у реальному масштабі часу, а також є можливість зберігати та аналізувати данні згодом [7].

У комунальному закладі «Рішельєвський ліцей» є досвід використання цифрової лабораторії Vernier, яка налічує понад 60 датчиків для вимірювань і декілька варіантів приладів для збору даних. Одним з таких приладів є LabQuest2, у якому за допомогою функції wi-fi можна передати на мобільні телефони учням покази приладів, таблиці і графіки. На основі отриманих даних учні самі можуть їх аналізувати, будувати графіки або досліджувати певну ділянку графіка тощо.

Використання LabQuest2 має переваги натурального комп'ютеризованого експерименту у порівнянні з модельним комп'ютерним, оскільки учні спостерігають реальний процес, а не його імітацію.

Використання цифрової лабораторії стає органічною складовою методичної системи навчання фізики в школі, сприяє формуванню в учнів необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистісного досвіду експериментальної діяльності, завдяки яким вони можуть у межах набутих знань розв'язувати пізнавальні завдання засобами фізичного експерименту. Така лабораторія дозволяє будувати освітній процес на принципах компетентісно-діяльнісного характеру навчання, використання і розвитку в методі проєктів дослідницьких та інформаційних умінь учнів, націленості на колективне рішення системи навчальних проблем, тісної інтеграції сучасних цифрових засобів обробки експерименту і комунікативних можливостей.

#### **Список використаних джерел**

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249613934>
2. Ключові компетентності для навчання протягом життя. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>
3. «Фізика 7 – 9 класи». Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів Електронний ресурс: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>
4. «Фізика 10-11» (рівень стандарту та профільний рівень), авторського колективу під керівництвом Локтева В. М. Електронний ресурс: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
5. «Фізика і Астрономія 10–11» (рівень стандарту та профільний рівень), авторського колективу під керівництвом Ляшенка О. І. Електронний ресурс: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
6. Калапуша Л.Р. Навчальний фізичний експеримент у системі сучасних педагогічних технологій/ Л.Р. Калапуша, О.С. Мартинюк, І. Г. Мірошниченко. – Луцьк, Вежа.– 2002. – 202 с.

7. Григорович А.Г., Петриця А.Н. та ін. Лабораторний практикум з фізики у цифровій лабораторії. Механіка. – Дрогобич: Редакційно видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, 2013-50 с.

**Лях Н. Г.**

Стародубівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів  
Першотравневої районної ради Донецької області

### **ВЕБ-УРОК, АБО ЯК ПРОВЕСТИ УРОК БЕЗ ДОШКИ ТА КРЕЙДИ**

Сьогодні ставить перед вчителем дуже багато викликів. Сучасний педагог має постійно працювати над удосконаленням професійних навичок, бути допитливим та небайдужим до змін. Очевидно, що теперішнє покоління дітей житиме вже в іншому світі, і цей процес – невідворотній. Інформаційні технології в школі не просто стають все більш популярними, вони вже ввійшли повноправно в освітню діяльність. При розумному підході вони можуть надати саме благодійний вплив на процес навчання. Сьогоднішні учні, так звані «цифрові аборигени» або «покоління Z», приймають їх за належне і не відчують дискомфорту.

У зв'язку з цим виникає нова форма навчання – електронне навчання. Електронне навчання – навчання побудоване з використанням інформаційних і телекомунікаційних технологій. Використання елементів такого навчання урізноманітнює освітній процес та надає учням альтернативні можливості здобуття якісних знань на уроках та вдома.

До електронних засобів навчання відносять віртуальні, інтерактивні, мультимедійні та інші. Актуальність використання електронів засобів навчання полягає в їх дидактичних можливостях: урізноманітнення форм подання інформації; урізноманітнення типів навчальних завдань; створення навчальних середовищ, які забезпечують «занурення» учня в тему; забезпечення негайного зворотного зв'язку, широкі можливості діалогізації навчального процесу; широка індивідуалізація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів, розширення поля самостійності; широке застосування ігрових прийомів; широкі можливості відтворення фрагментів навчальної діяльності (предметно-змістовного, предметно-операційного і рефлексивного); активізація навчальної роботи учнів, посилення їх ролі як суб'єкта навчальної діяльності.

Останні події – карантин з переходом на масову дистанційну форму навчання показав додатково значимість та актуальність використання електронних засобів навчання.

В загальній методичній скарбниці на сьогоднішній день є велике різноманіття різних електронних інструментів для створення завдань до уроку. Це і LearningApps.org – он-лайн сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. Їх можна використовувати в роботі з інтерактивними дошками, або як індивідуальні вправи для учнів; Online Test Pad – безкоштовний багатофункціональний сервіс для проведення навчання і тестування; Prezi –

он-лайн-інструмент, який дозволяє легко перетворити урок у щось неймовірне, і навіть дозволяє співпрацювати з учителями; Padlet – інструмент для створення інтерактивних навчальних дошок, який дозволяє ще організувати плідну взаємодію з учнями. Навіть нікого не здивуєш платформами для дистанційного навчання таких як Moodle, або більш поширеним серед вчителів загальноосвітніх шкіл поштового сервісу Google Classroom, що входить до безкоштовних сервісів Google Apps для освіти.

Електронні засоби навчання влітаються в різноманітні інноваційні технології такі, як наприклад, STEAM-освіта, технологія перевернутого навчання, технологія змішаного навчання, веб-квести.

Вивчаючи питання організації і використання веб-квестів виникла ідея проведення веб-уроку. На нашу думку веб-урок, як технологія полягає у наступному:

- **Веб-урок** – це завдання, для виконання яких використовуються інформаційні ресурси Інтернету.
- **Веб-урок** – це формат уроку, орієнтований на розвиток пізнавальної, пошукової діяльності учнів, на якому значна частина інформації здобувається через ресурси Інтернету.
- **Веб-урок** – це дидактична структура, у рамках якої вчитель удосконалює навчальну діяльність учнів, задає їм параметри цієї діяльності і визначає її час.

Для створення веб-уроків використовуємо Blogger – сервіс для ведення блогів, за допомогою якого будь-який користувач може завести свій блог. Достатньо мати гуглакаунт, який, до речі, використовуються для реєстрації і доступу до великої кількості сервіс для створення електронних інструментів уроку.

Сторінки блогу – це як основні етапи структури уроку, в залежності від його типу. На сторінках з урахуванням психології покоління Z, їх «кліпового» мислення, надається стисла інструкція і посилання на той чи інший електронний інструмент, який несе певну свою функцію: або це мотивація, або перевірка попередніх знань, або пояснення нового матеріалу, закріплення, розв’язування вправ, рефлексія тощо. Паралельно з цим використовується і технологія розвитку критичного мислення. Для наочності пропонуємо до вашої уваги урок з теми «Лінійні рівняння з двома змінними» <https://xy7kl.blogspot.com>.

#### **Список використаних джерел**

1. Сучасні тренди в освіті. Електронні інструменти уроку. У 8Ч Ч.7/ укладачі: Правдівцев П. А., Фарін С. Л., Лях Н. Г. та ін.. – Краматорськ: Витоки. 2018 – 126 с.
2. Вовк О. Б. Системи електронного навчання – нові форми сучасної освіти // Математичні машини і системи. – 2015. – № 3. – С. 79-86.

Максютіна О. Г.  
Одеська ЗОШ № 38

### **ПРОБЛЕМИ НАПИСАННЯ ЕСЕ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Есе є сьогодні видом роботи, з яким пов'язані сподівання вчителів на успішне розкриття творчих можливостей дитини. Про есе та його різновиди створено багато досліджень; і вченими, і вчителями – практиками визначена структура есе, пропонувані методичні форми та прийоми для навчання такої творчої роботи [2].

Головною проблемою вчителя, незважаючи на численні допоміжні матеріали, є усвідомлення різниці між твором – роздумом у класичному його розумінні та есе. На запитання, що таке есе, і прохання перелічити його особливості вчителі переважно відповідають так: лаконічність (невеликий обсяг), суб'єктивність думки, спірність, образність, цікавість, вільна композиція. Подальше міркування над тим, чого з переліченого немає у творі – роздумі, висвітлює утруднення після першої ж відповіді: немає вільної композиції. Усе інше не суперечить вимогам до твору – роздуму. Отже, задача вчителя – визначитися з прийомами формування вільної композиції – своєрідного потоку свідомості?

На це запитання непросто знайти відповідь. Слушні поради до написання есе: парадоксальні висновки, цікаві зчеплення, полемічні вислови – не завжди легко реалізуються в реальність практичної роботи філолога в умовах відведених програмою годин для вивчення української мови. Якщо сприймати есе як вид літературної творчості, то стає ясно, що написати таку роботу відповідно до вимог може лише невеликий відсоток учнів: людина висловлюється (і усно, і письмово) в такий спосіб, як мислить. Мислення ж формується протягом складного процесу шкільного навчання на кожному уроці, набуття життєвого досвіду тощо. «Перепплавити» мислення у зв'язне, логічне мовлення раніше було проблемою не тільки мовних уроків, а й спеціальних – з розвитку мовлення. Тепер мовленнєва діяльність є обов'язковим елементом майже кожного уроку з української мови. Але на ці елементи і так покладається завдання створення багатьох умінь, формування корисних і важливих навичок для самореалізації учнів у правильному нормативному спілкуванні. Робота ж із створення есе як результату спільної навчальної діяльності учнів та вчителя над створенням мовленнєвої компетентності вимагає спеціальної системної роботи [3].

Учителі усвідомлюють, безсумнівно, межу між вільним неупередженим висловленням думок на основі аргументованості висунутих тез та безсистемним потоком свідомості, де думки пов'язані відомими лише авторам есе асоціаціями. Але ця межа набуває проблемності, якщо йдеться про оцінювання есе з позиції висловлення індивідуальної позиції автора. Учні часто значно вище цінують самобутність думки, ніж спосіб її викладення, нехтують аргументацією, бо вважають головним оригінальність та власність позиції. Завданням учителя є доведення необхідності балансу між бажанням висловитись та прийнятною формою висловлення.

Отже, часто вчитель змушений балансувати між «пиши, що хочеш, за темою», не забувши застосувати формальні ознаки есе (риторичні запитання, незвичайний початок, провокаційна цитата), та «пиши лише тоді, коли тобі є що сказати». У результаті часто маємо зразки творів, правильно оснащених мовними формулами, але графоманських чи абсолютно безмістовних. Учителі, що перевіряють письмові роботи учнів – випускників під час ЗНО з української мови, добре знайомі з цією проблемою.

Навчання ще й лаконічності, метафоричності, афористичності, різноманітної структури речень в есе в ідеалі уявляється безперервним процесом, що мав би здійснюватися на окремих уроках з 5 по 11 клас, оскільки ці ознаки есе притаманні белетристичному твору або публіцистиці високої якості, а вміння успішно написати його – свідчення сформованих не лише мовленнєвих, а й інших необхідних компетентностей учня, зокрема випускника школи [1].

Думається, що в 5-6 класах слід паралельно навчати вміння створювати логічну структуру висловлення (це так – тому що – наприклад – отже) й уміння виділяти в загальній проблемі той аспект, що цікавить конкретну дитину. Це може стати основою для подальшого розвитку особистісності у викладенні думок з обговорюваної проблеми. Наприклад, частіше застосовувати прийом «розщеплення» поняття: готуючись писати есе «Ми маємо стати захисниками природи», розкласти слово «природа» – птахи, собаки, кішки, дерева, люди тощо. Кожна дитина обирає «під себе» об'єкт захисту, спираючись на власний життєвий досвід. Так поступово сформується вміння правильного вибору теми, авторського погляду на проблему.

У 7-8 класах на засадах поглиблення набутих вмінь учнів добре було б зосередитися на способах надати тексту емоційності, виразності. Особливості віку визначають цікавість учнів таких класів до спроб створити усне есе діалогічної форми; потреба навчитись оригінально, але коротко висловлюватися щодо актуальної життєвої проблеми може бути реалізована в практиці коротких міні-есе на етапі рефлексії. Саме в 7-8 класах доладно було б ознайомити учнів з прикладами парадоксальності висловлення думки в структурі есе на правильно дібраних прикладах.

У старших класах увага зосереджується на вмінні учнів з'ясувати різнобічність проблеми, визначитися зі способами компонування аргументованих думок у текст. Важливою стає робота учнів з добору речень різного виду для передавання потрібної думки, власної інтонації тексту есе. Обов'язково має відпрацьовуватися навичка не тільки використовувати матеріал літературного твору для аргументації думки, а й аналізувати художній текст з позиції його метафоричності, виразності з метою стимулювати учнів до власних спроб створити текст з під смислом. Цьому сприятиме урізноманітнення форм інтерактивної роботи на уроці: створення й обговорення можливих варіантів структури есе в групах, прийоми дискутування щодо проблеми, аргументування полярих позицій тощо.

Осмілене, логічно аргументоване, з індивідуальною позицією автора цікаве есе – результат багаторічної роботи. Написати його якісно буває можливим далеко не для всіх навіть у країнах, де есе вже багато років є основним видом

письмового висловлення в будь-яких ситуаціях. Найпопулярнішим сайтом в США є той, де за плату учням та студентам створюють «індивідуальні» есе за потрібними темами. Час покаже, як складеться ситуація в Україні, але однозначним є те, що нова форма творчої роботи, яка відповідає швидшому, ніж раніше, темпу мислення й говоріння, бажанню вільно, щиро й неупереджено висловитися, нам дійсно потрібна.

#### **Список використаних джерел**

1. Руденко О. Життєва компетенція учнів у вимірі освітніх інновацій. // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 24. – С.2-10.
2. Титаренко М. Комунікація від нуля. Есеї для Мані – Львів: Видавництво Старого Лева, 2019. – 232 С.
3. Шендеровський К. С. Як написати успішне есе. Методичні рекомендації до написання есе. «Методичні діалоги», 2010, № 5. Режим доступу: [http://journlib.univ.kiev.ua/ese\\_gol\\_2.doc](http://journlib.univ.kiev.ua/ese_gol_2.doc)

**Папач О. І.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

**Масленнікова К.**

ВО ВПТУ сфери послуг НА «ОЮА»

### **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ВПТО ПЕРУКАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ**

Одним із завдань професійної освіти є реалізації запитів суспільства, задоволення потреб виробництва у кваліфікованих фахівцях, які б були професійно мобільними, мали різнобічні професійні і загальноосвітні знання та вміння, володіли навичками самоосвіти.

Перукарський профіль є досить популярним напрямом професійної освіти, в Україні за цим профілем навчають 142 заклади. Діяльність перукаря-модельєра пов'язана не лише з формальними знаннями, а й з активізацією просторової уяви, професійною креативністю, порівняльною діяльністю, спроможністю будувати просторові образи, створювати цілісні уявлення [2]. В стандарті професійно-технічної освіти виділяється три групи компетентностей серед яких загальнопрофесійні, професійні та ключові. [6]. Надзвичайно актуальним є такий перебіг освітнього процесу, коли забезпечується певна інтеграція щодо формування всіх компетентностей, в тому числі формування професійних засобами ключових.

Ми вважаємо, що на ефективність підготовки перукарів безпосередньо впливає формування та розвиток математичної компетентності. Порівняльний аналіз компонентів професійної та математичної компетентностей відповідно, показав аналогії, серед яких:

- оперативність в прийнятті правильних рішень у позаштатних ситуаціях під час роботи – культура логічного і алгоритмічного мислення;
- здатність відповідально ставитись до професійної діяльності – здатність до розуміння і використання простих математичних моделей;

- здатність діяти в нестандартних ситуаціях – уміння застосовувати математичні методи для вирішення прикладних завдань;
- здатність працювати в команді – здатність до розуміння і використання простих математичних моделей;
- дотримання професійної етики – уміння будувати математичні моделі для вирішення проблем;
- запобігання конфліктних ситуацій та знання професійної лексики, та термінології – уміння будувати математичні моделі для вирішення проблем.

Отже, професійні компетентності можуть забезпечуватись формуванням математичної компетентності.

Теоретична та практична робота на базі Відокремленого Підрозділу “Вище професійно-технічне училище сфери послуг Національної Університету “Одеська Юридична Академія”, надала нам змогу виокремити певні проблеми у вивченні математики здобувачами освіти.

Аналіз діагностичних контрольних робіт показав, що на першому курсі кількість учнів з низьким рівнем складає майже половину, а з високим – лише 3 %; на другому і третьому курсах ці показники склали відповідно балів 40 % та 7,5 %. Спостерігається певна позитивна динаміка у рамках достатнього показника, рівень якого зростає з 5 % до 17,5 %. Опитування учнів виявили основні причини низького рівня сформованості математичних компетентностей: невмотивованість до вивчення математики; існування розриву між реальними життєвими, професійними потребами та абстрактними математичними завданнями; нерозуміння викладачами та учнями ролі математичної компоненти як інструменту професійної підготовки та розвитку.

Як наслідок учні отримували низькі результати ЗНО з математики. За даними Українського центру оцінювання якості освіти із 136 учнів закладу не подолали поріг – 33 %; отримали від 100 балів до 140 – майже 62 %; від 140 до 180 – трохи більше 5 %; більше 180 балів не отримав не один учень.

Ми вважаємо, що активне формування математичної компетентності майбутніх перукарів-модельєрів є одним з пріоритетних наскрізних завдань професійно-технічної освіти. Інструментом задля досягнення стійкого результату є комплексні прогностичні компетентнісно-зорієнтовані завдання за певними темами навчальної освітньої програми.

Аналіз наукової літератури показує, що існує ряд публікацій вітчизняних авторів щодо формування професійної компетентності. Так О. Віщенко вважає, що пріоритетним напрямом у підготовці перукаря-модельєра є розвиток творчості, креативного мислення підчас вивчення циклу художніх дисциплін [2]. С. Сарасва наголошує на формуванні комунікативної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг, що створює основу для розвитку готовності до суб’єкт-суб’єктних, продуктивних професійних відносин, професійного спілкування, що є базисом для поняття «професійна взаємодія» [5]. С. Вдович розглядає загальні якості кваліфікованого робітника сфери послуг, які сприяють професійному становленню та професійному кругозору [1].

Однак у вітчизняній практиці майже не існує розробок, спрямованих на розвиток математичної компетентності відповідно до професійного профілю на

основі компетентнісного підходу. Відсутнє навчально-методичне забезпечення для ВПТО, яке б містило математичні завдання професійного змісту. Не вивчається і не узагальнюється досвід вчителів математики, які самотужки прагнуть розв'язати складні наукові проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців, в тому числі і перукарів-модельєрів щодо розвитку асоціативного компоненту та застосування порівняльного аналізу реальної ситуації з математичною моделлю [3, 4]. Існує невідкладна потреба у створенні дидактичних матеріалів, в яких трансформовані завдання з математики сприяли розв'язанню професійних завдань; впровадженні тренінгових, проектних технологій задля розробки проєктів-моделювань реальних ситуацій з різними ймовірними сценаріями розвитку з повним зануренням у сучасні ринкові моделі.

У наших подальших планах розробка компетентнісних завдань у межах стандарту освітньої програми з математики з прогностичною складовою; розробка експериментального інтегрованого курсу з практичної "перукарської" математики для здобувачів освіти III курсу ВПТО; аналіз практично-професійного навчання учнів та визначення перспективних тем з математики для інтеграції, трансформації і реалізації математичної компоненти у професійну компетентність майбутніх перукарів-модельєрів.

#### **Список використаних джерел**

1. Вдович С. М. Формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 44 / ред.кол. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 203-207.
2. Віщенко О. Творчість як фактор формування професійної компетентності майбутніх модельєрів-перукарів /Збірник наукових праць. Випуск 2, 2017 / [Електронний ресурс] – Режим доступу : file: 134427-289466-1-SM.pdf
3. Євтушенко О. В. Роль математики у професійному ставленні учня. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://elenaevtyshenko.blogspot.com/p/blog-page\\_50.html](http://elenaevtyshenko.blogspot.com/p/blog-page_50.html).
4. Коваль І. Ю., Бойко К. А. Міні-посібник "Математика в професії «Перукар»». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://ru.calameo.com/books/004373434f088a9c9a5e1>.
5. Сараєва С. О. Підготовка кваліфікованих робітників сфери обслуговування до професійної взаємодії як дидактична проблема. / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми №30. – Київ, 2012 р./ [Електронний ресурс] – Режим доступу: file:///C:/Users/Ket/Downloads/Sitimn\_2012\_30\_49.pdf
6. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти 5141.S.96.02 – 2017 / Видання офіційне. Київ – 2017. – 33 с.

**Пеньковська Надія Костянтинівна**  
Коледж нафтогазових технологій, інженерії  
та інфраструктури сервісу ОНАХТ

### **ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ**

Сучасні умов здійснення професійної діяльності актуалізує проблему створення сучасних педагогічних технологій, які сприятимуть підвищенню ефективності навчальних занять та якості фахової підготовки загалом.

Педагогічні технології активно досліджуються в Україні (В. І. Бондар, В. М. Олексенко, В. П. Андрущенко, В. Ю. Биков, В. І. Євдокимов, І. А. Зязюн, І. Ф. Прокопенко, О. Г. Ярошенко та ін.) та багатьох країнах світу (Б. Блум, Н. Гронлунд, Р. Кауфман, Р. Мейджер, Т. Сакамото, М. Ераут та ін.). Значна більшість технологій створена для загальноосвітніх навчальних закладів. Останнім часом все частіше розробляються педагогічні технології для вищих навчальних закладів, але не для закладів фахової передової освіти.

Всім відомо, набагато важливіше навчити, ніж просто розповісти. Хоча розповіді – набагато простіше та швидше. Це можливість швидко повідомити студентам те, що вони повинні знати, і вони забудуть це ще швидше.

Процес навчання не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову студента. Він потребує напруженої розумової роботи та його власної активної участі в цьому процесі. Пояснення та демонстрація, самі по собі, ніколи не дають справжніх стійких знань. Цього можливо досягти тільки за допомогою практичного навчання.

Навчально-правові ситуації відносяться до таких методичних прийомів, які дозволяють здійснювати взаємозв'язок понятійного рівня з поведінковим. В органічній єдності з іншими методичними прийомами навчально-правові ситуації відповідають сучасному підходу в правовому навчанні та вимагають не стільки вивчення великих масивів юридичних норм, скільки різнобічного осмислення головного у праві, пропускання правових норм через себе, свої почуття, інтереси, своє ставлення до навколишнього.

У навчальній ситуації присутні основні ознаки проблемної ситуації, наприклад, наявність невідомого для студентів, установка на вирішення завдання та особиста зацікавленість у подоланні скрутною ситуації. Студенти залучені у навчально-правову ситуацію, вимушені конструювати ту чи іншу модель власної поведінки та передбачувати її наслідки. Вміння прогнозувати певну поведінку та її наслідки лежить в основі формування навичок правомірної поведінки у майбутньому. З іншої сторони – важливим елементом навчальної правової ситуації є ігрова форма. Гра дає можливість впливати на правові установки. Правова установка є специфічне стан психіки, націлювання людини на майбутню діяльність.

Практично всі теми курсів правознавства включають в себе поведінкові моменти, тому викладач сам визначає, на яких заняттях і на якому етапі він використовує прийом «навчальна ситуація».

Процес конструювання навчально-правових рольових ситуацій на заняттях правознавства включає такі елементи, як персонажі (ролі), сюжет і дія. Обговорюються конкретні умови, місце і час подій, щоб студенти уявляли собі ситуацію. Завдяки цьому поведінка у ситуації стає більш вільною і щирою.

Роль у навчальній ситуації є певним видом соціальної діяльності. У зв'язку з цим навчально-правові рольові ситуації можна класифікувати залежно від характеру розглядуваних правовідносин і відповідних їм соціальних ролей, тобто за змістом навчального матеріалу. Наприклад, рольові ситуації можуть бути засновані на цивільних правовідносинах, як правило, пов'язаних з повсякденним життям («Позика», «Дарування» і т. п.) Розрізняють ситуації, пов'язані з участю в управлінні державою, з виконанням конституційних політичних прав і свобод («Виборець»), професійно-юридичні («Судове засідання»), ситуації, основу яких складають трудові правовідносини («Прогул», «Незаконне звільнення», «Прийом на роботу») і т. д.

При використанні навчально-правових ситуацій викладач виявить, що юридичні судження студентів можуть бути не тільки суперечливими, але і помилковими, з установкою на протиправну поведінку. Це не повинно зупиняти, в даному випадку застосовується прийом свідомого допущення помилок і подальшого їх виправлення. Завдяки цьому вади у засвоєнні правових знань не залишаються прихованими і коригуються.

Під час карантину, проведення практичних занять виключно очно стало неможливим, але саме практичні заняття формують свідоме ставлення та як результат, досягається не лише інтелектуальний, а й емоційний рівень засвоєння правових понять та ідей. Тому я використовую змішану модель проведення таких занять. Під час планування такого заняття викладач розробляє сюжет навчально-правової ситуації, намічає ролі та варіанти відповідей. Необхідно продумати висновки, до яких повинні прийти студенти при аналізі, передбачити еталон правомірної поведінки. (Наприклад, ситуація «Знахідка» будь-яка знайдена річ повинна бути повернута власнику (право власності на знайдену річ не виникає, або вжиті заходи відповідно до закону.) Передбачаються зразкові варіанти як правомірної, так і неправомірної поведінки, наприклад, випадки, коли знахідка стає крадіжкою, випадки вимагання винагороди за повернення загубленої речі. Прогнозується хід міркувань, завдяки якому студенти повинні самостійно обґрунтувати необхідність саме правомірної поведінки, відповідного еталону.

На наш погляд, ще однією обов'язковою умовою, є посилення на норми законодавчих актів під час аргументації запропонованої відповіді. Студент має змогу перевірити, під час виконання практичної роботи, зміст норми та закріпити модель правомірної поведінки.

Практичні заняття були розроблені за допомогою Google форм з використанням навчально-правових ситуацій із запропонованими відповідями.

Google форм це зручний інструмент, що дає можливість нагадати про необхідність виконання завдання, прокоментувати відповіді або відіслати результати заняття не гаючи часу на перевірку; дозволяє (за допомогою графіків, таблиць) аналізувати успішність студентів або який час витратили студенти на опрацювання, із якими складнощами стикнулися, на які ситуаційні завдання не

змогли знайти вірну відповідь та інше. Залучення студентів до самостійного виконання практичних завдань повинно проводитися систематично і послідовно. Тому після виконання практичного заняття обов'язковим є обговорення за допомогою он-лайн зв'язку (Zoom, Skype) щоб так би мовити наживу, обговорити зі студентами правові ситуації з яким у більшості виникли труднощі, прокоментувати деякі положення законодавчих актів.

Інноваційність полягає в тому, що здійснюється обґрунтоване оцінювання діяльності кожного студента, як під час виконання завдань у Google форм так і під час он-лайн обговорення, студент має можливість: скласти запитання, під час виконання практичної роботи, до викладача; прийняти участь у диспуті; обговорити не зрозумілі норми права; покращити власний результат та закріпити модель правомірної поведінки під час заняття. Змішана форма занять сприяє зникненню хвилювань та знервованості, тому що кожному оцінку можливо виправити під час он-лайн спілкування. Студент здобуває навички оцінювання діяльності інших, що потрібно для майбутньої роботи в умовах виробничого процесу. Отже, на занятті створюються такі умови навчання, де кожний не тільки пізнає основи правових знань, а й займає активну особистісну позицію та розкриває свій потенціал.

Методичний аспект організації он-лайн заняття полягає в тому, щоб оволодіти найефективнішими методами та формами роботи викладача для організації та надання допомоги студентам у подоланні труднощів й усуненні помилок.

#### **Список використаних джерел**

1. Олексенко В.М. Реалізація інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців у вищих технічних навчальних закладах: теорія і практика: Монографія. – Харків: КП Друкарня № 13, 2007. – 280с.
2. Свириденко Г. В. Правомірна поведінка: вивчення та розгляд у нових реаліях / Г. В. Свириденко // Часопис Київського університету права. – 2015. – № 1. – С. 62–65.

**Підмурняк Н. М.**

Скадовської СЗОШ № 2 «Академія творчості»

#### **РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ФІЗИКИ**

Розвиток критичного мислення є важливим інструментом для розвитку навичок мислення задля навчання та повсякденного життя та сприяє формуванню наступних умінь:

1. Мислити логічно;
2. Виразити свою думку зв'язно, чітко, логічно;
3. Запам'ятовувати і оцінювати факти;
4. Формувати свою точку зору, думку, самостійно працюючи над новим матеріалом;
5. Уміти відстоювати свою позицію.

Основою розвитку критичного мислення є трифазна структура уроку: виклик, осмислення та рефлексія. Методи та прийоми, які при цьому

використовують, спрямовані на те, щоб спочатку зацікавити учня, потім забезпечити умови для осмислення ним матеріалу, а на останній стадії дозволити йому «привласнити» одержані знання [2, с. 57].

На стадії виклику йде початкове зацікавлення учня: 1) спонукання до роботи з новою інформацією; 2) виклик відомих знань; 3) безконфліктний обмін думками. На цьому етапі вчитель вирішує три завдання:

– пробудити, викликати зацікавлення, схвилювати, стимулювати учнів міркувати, згадувати те, що знають.

– активізувати мислення учнів, пам'ятаючи, що навчання – це активна діяльність [3, с. 69]. Вчитель, використовуючи різноманітні методи, форми та прийоми, активізує участь учнів у навчальному процесі, провокуючи їх до цілеспрямованого мислення, висловлення особистих думок, критичного сприйняття нової інформації.

– визначає мету й завдання навчання, розвиває внутрішню мотивацію, підтримує пізнавальну активність учнів.

З цією метою використовую парну, групову роботу, мозкову атаку, проблемні запитання, дискусію в групах, фізичні задачі-помилки, фізичні твори, що містять помилки, різні слайд-шоу й демонстрації, правильні й неправильні твердження «Чи вірите ви?».

На стадії осмислення відбувається забезпечення умов для обмірковування учнем матеріалу, а саме: 1) отримання нової інформації з теми; 2) класифікація отриманої інформації; 3) збереження інтересу до теми, яку вивчають.

На цьому етапі відбувається безпосереднє ознайомлення учня з новою інформацією шляхом: читання тексту, перегляду фільму, прослуховування лекції, виконання експерименту. Учитель стимулює діяльність учнів, застосовує такі методи, як аналіз, синтез і порівняння [4, с.24]. Учень записує у вигляді запитань те, що йому не зрозуміло, для з'ясування в майбутньому. Для цього використовую такі прийоми технології розвитку критичного мислення, як:

– цільове читання;

– групування («асоціативний куш»). Виділення смислових одиниць тексту і графічне оформлення в певному порядку у вигляді грона.

– інсерт (позначки на полях). Під час читання тексту учні роблять на полях позначки відоме, нове, незрозуміле, що здивувало, а після прочитання заповнюють таблицю, де позначки стануть заголовками граф таблиці. У таблицю коротко вносять відомості з тексту;

– «знаю – хочу дізнатися – дізнався».

На стадії рефлексії вчитель вирішує два важливі завдання: спонукає учнів висловлювати своїми словами отриману інформацію, бо ми краще запам'ятовуємо те, що формуємо в особистому контексті; сприяє обміну ідеями між учнями, у результаті чого збагачується словниковий запас і активізуються здібності до самовиявлення [5, с. 54]. На цьому етапі уроку відбувається: 1) обмін думками про нове; 2) здобуття нових знань; 3) спонукання до подальшого розширення інформаційного поля; 4) оціночний етап. Остання стадія рефлексії має на увазі саме творче застосування отриманих знань, навичок та вмінь. Таким

чином, реалізується ще один критерій ефективності інноваційного процесу: формування особистості, здатної до безперервного навчання, самоосвіти.

Доцільними будуть такі прийоми:

- «кубування» (опишіть це, порівняйте це, установіть асоціації, проаналізуйте це, знайдіть застосування цьому, запропонуйте аргументи за чи проти),
- складання тексту на основі запропонованих слів;
- метод «Дерево рішень».
- використання різноманітних опитувань, так звана «ромашка запитань Блума»:
  - питання буквального рівня «Назви! Згадай! Що це таке?»;
  - питання-перетворення «Опиши..! Уяви..! Поясни своїми словами...!»;
  - питання-інтерпретації «Знайди причину! Чому? Як ти вважаєш?»;
  - питання-пояснення «Обери...!, Об'єднай у групи! Використай!»;
  - питання-синтезу «Порівняй...! З'єднай...! Сплануй...!»;
  - оціночні питання «Оціни...! Обгрунтуй...! Що сталося б, якби...!».

Для формування необхідних експериментальних навичок і умінь проводжу уроки – експерименти, уроки – дослідження, де діти самостійно в групах виконують експериментальні завдання, досліди. Потім роблять висновки. Свої висновки, думки, гіпотези висловлюють всьому класу.

Розглянемо один з методів критичного мислення – «Кластер».

«Кластер» в перекладі з англійського – осередок, з латинського – грона, пучок, сузір'я. У освіті кластер – це графічно оформлена в певному порядку у вигляді грона сукупність смислових одиниць тексту. У центрі – назва теми, проблеми, навколо неї – судження – великі смислові одиниці, що з'єднуються з різноманітними аргументами, фактами, прикладами. Таким чином, кластер – це графічна організація матеріалу, що показує смислові поля того або іншого поняття.

Складання кластера на уроках фізики дозволяє учням вільно і відкрито думати з приводу якої-небудь теми. Учень записує в центрі листа ключове поняття, а від нього малює в різні боки стрілки-промені, які сполучають це слово з іншими, від яких промені розходяться далі і далі.

Кластер використовую на різних етапах уроку, при вивченні різних тем курсу хімії. Наприклад, на стадії виклику – для стимулювання розумової діяльності, систематизації наявної інформації і виявлення можливих областей недостатнього знання.

На стадії осмислення застосовую цей прийом для структуризації учбового матеріалу. Кластер дозволяє фіксувати фрагменти нової інформації.

На стадіях рефлексії, тобто при підведенні підсумків вивчення матеріалу, учні, групуючи поняття відповідно до індивідуальних уявлень, графічно зображують логічні зв'язки між ними, що дає можливість відобразити індивідуальні результати навчання.

Зазвичай, на початку уроку пропоную учням виписати ключові слова по темі, що вивчається, і в ході обдумування графічно зображувати логічні зв'язки між цими поняттями. Прочитавши текст підручника або прослухавши пояснення вчителя, учні легко можуть побудувати логічніший кластер.

Приєм складання кластера може бути використаний для організації індивідуальної і групової роботи як в класі, так і вдома.

Графічне, наочне відтворення інформації допомагає учням зрозуміти структуру поняття, явища, легше сприймати ідеї своїх однокласників і висувати власні, виділяти головне і робити правильні висновки. Використання кластерів дозволяє активізувати учнів на початковому етапі уроку і узагальнити отримані знання наприкінці.

Таким чином, однією з найрезультативніших технологій формування компетентностей учня вважається розвиток критичного мислення, що дозволяє здобути такі освітні результати, як уміння працювати в різних галузях знань з інформаційним потоком [1, с. 78]. Уміння висловлювати власні думки усно та письмово, чітко та коректно стосовно оточуючих; уміння формувати особисту точку зору, власну думку на підставі осмислення різноманітного досвіду, ідей та уявлень; уміння розв'язувати проблеми; здатність самостійно займатися власною освітою; вміння співпрацювати та працювати в групі.

#### **Список використаних джерел**

1. Млодінов Л. Гнучкість. Пластичне мислення в епоху змін: КМ-БУКС, 2019 – 272с.
2. Титаренко М. Комунікація від нуля. Есеї для Мані : Старий Лев, 2019. – 232с.
3. Харченко Н. Розвиток критичного мислення: Шкільний світ, 2018. – 120с. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К.: Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.
4. Пометун О., Пироженко Л., Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посібнику: Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А. С. К. , 2004. – 192 с.

**П'яткова А. В.**

Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова

#### **МІСЦЕ ГІС-ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ГЕОГРАФІЇ В ШКОЛІ**

Геоінформаційні системи і технології (ГІС) як потужний інструмент збереження, обробки, аналізу, якісної візуалізації та зручного маніпулювання просторово-координованою інформацією охоплює все більше сфер не тільки наукових досліджень та освіти, а і повсякденного життя. Ці сфери стосуються не лише географії та суміжних із нею дисциплін та навичок (наприклад, пошук необхідної адреси на карті та співставлення карти із територією, як навичка орієнтування на місцевості), але й соціальних проблем, політики, управління територіями, комерції, логістики, екології і т. ін. При цьому слід зазначити, що цілу низку навичок та вмінь маніпулювання просторово-координованою (або географічною) інформацією можна опанувати на рівні побутової інтуїції, не отримуючи спеціальної освіти. Найбільш яскравим прикладом є застосування

додатку 2ГІС переважаючою більшістю активних користувачів сенсорними телефонами в Одесі.

У сучасній періодичній літературі все більше з'являється публікацій, присвячених використанню ГІС-технологій у шкільній освіті. Викладання дисциплін, які стосуються ГІС, по-перше, для закладів освіти є свідченням впровадження високих та інноваційних технологій у процес навчання, а по-друге – досить яскравим прикладом рівня та швидкості впровадження цих технологій. Адже викладання дисциплін з ГІС потребує і специфічного обладнання (комп'ютери певної конфігурації, спроможні підтримувати ті чи інші програмні додатки, принтери, інтернет), і програмного забезпечення, і спеціалістів.

У більшості випадків, у прикладах та демонстрації особистого досвіду автори називають впровадження вивчення ГІС-технологій як окремої дисципліни у спеціалізованих класах або школах [1, 3, 4, 5]. Розроблена програма шкільного курсу «Основи геоінформаційних систем і технологій» та побачив світ навчальний посібник з такою ж назвою [2]. Але при цьому питання впровадження ГІС у шкільну освіту залишається відкритим і на жаль вивчення ГІС-технологій і їх активне і широке використання у освіті досить часто називають перспективою, хоча воно вже не відноситься до майбутнього, а є нашим сьогоденням.

Вже зараз існує безліч додатків ГІС, які допомагають демонструвати картографічні матеріали, 3D-поверхні, плани міст, космо – та фотознімки територій, різних за площею та характеристиками. До цих додатків відносяться як комерційні продукти (ArcGIS, MapInfo, Surfer, GRASS та ін.), так і вільно розповсюджені пакети (QGIS, PCRaster, SAGA та ін.). Демонструвати різноманітні моделі поверхонь, картографічні матеріали вчитель може впродовж уроку, причому не просто у вигляді екранних копій, фотографій (до чого тоді ГІС?), а у режимі реального часу, демонструючи школярам різноманітні процеси, явища, кількісні та якісні характеристики, пов'язані з географічним середовищем та створенням географічних карт. Наприклад, принципи генералізації на карті при зміні масштабу візуалізації, перетворення пласкої поверхні цифрової моделі рельєфу території у тривимірне зображення поверхні із демонстрацією наочності відображення рельєфу за допомогою фону та горизонталей та їх відповідності 3D-поверхні, створення географічної карти за допомогою різних шарів із різними картографічними примітивами (точки, лінії, полігони), створення легенди до географічної карти, розташування об'єктів на карті відносно один одного та відносно сторін горизонту тощо. Вимірювання довжини транспортних шляхів або річок, обчислення площ лісів або басейнів, визначення координат є тривіальними задачами, які також можна виконувати із застосуванням додатків ГІС, демонструючи такі можливості школярам. При цьому розуміння самого процесу обчислення/вимірювання/ визначення не втрачається, адже тут же наочно можна показати, що, наприклад, річка, як лінійний об'єкт, якій відображається кривою, складається із певної кількості ліній, сума довжин яких є довжиною цієї кривої, або що довжина прямої є різниця між координатами її кінцевої та початкової точок.

Особливе місце у подібних демонстраціях може зайняти використання інструментів тематичного картографування (або створення картограм) для відображення різниць у географічному розповсюдженні тих чи інших явищ або характеристик. Особливо корисними подібні демонстрації можуть бути при вивченні економічної географії України, де школярам на різних прикладах і з різними даними (щільність населення, його статева структура, заліснення або розораність території тощо) можна показувати відмінності у розвитку різних регіонів України, наочно демонструючи процес розфарбування карти у залежності від значень даних та формуючи поняття шкали значень та залежності візуального сприйняття інформації від цієї шкали. Крім того, інструменти тематичного картографування дають можливість створювати двох- і тривимірні картограми з різними характеристиками, що дозволять школярам знаходити (візуально) причинно-наслідкові зв'язки між різними компонентами географічного середовища (наприклад, рівень забруднення повітря та захворюваності населення тощо). Інструментарій для створення тематичних карт розвинутий у середовищах пакетів ArcGIS, MapInfo, QGIS.

Подібні маніпуляції географічними даними у режимі реального часу, коли сам вчитель є творцем нової географічної інформації, дозволять розвивати, поперше, просторове уявлення і географічне мислення, по-друге, уміння зв'язувати одні явища з іншими, або показувати, що зв'язки відсутні, по-третє, зацікавленість до методики створення карт та обробки просторово-координованої інформації і отримання повноцінних картографічних або інших продуктів.

Тобто використання технологій ГІС вчителем географії на уроках вже з шостого класу є передумовою виникнення мотивації до пізнання географічної реальності з використанням новітніх технологій, які є вже очевидними і неодмінними для сучасних школярів. Також це є стартовим щаблем для вивчення у старших класах курсів «Основи ГІС» і т. ін.

Звісно, що при втіленні у сучасній українській школі подібних методик, як і більшості шкіл на сьогодні є чимось на межі із фантастикою, викликає більше проблем та запитань. Не будемо торкатися технічної та матеріальної сторони. Але відкритою лишається і проблема кадрів, тобто підготовка вчителів географії, які б на рині із загальними географічними знаннями могли б бути спеціалістами в області ГІС. Таким чином, виходячи з області шкільної освіти ми стикаємось із проблемою вищої географічної освіти, де застосування ГІС і опанування сучасних технологій досі є перспективою, а не виміром якості і досвідченості вже сьогоднішнього шкільного вчителя географії.

#### **Список використаних джерел**

1. Бревус С. М., Паламарчук Л. Б. Використання ГІС як освітнього інструменту в Київській малій академії наук // Вісник геодезії та картографії. – 2014. – №4. – С. 45-47
2. Даценко Л. М., Остроух В. І. Вивчення основ геоінформаційних систем і технологій у профільних класах // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії. Збірка наукових праць. –2010. – № 4. – С. 55-61

3. Даденко Л. М., Остроух В. І. Навчальний посібник «Основи геоінформаційних систем і технологій» як актуальна складова впровадження відповідної програми курсу // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії. Збірка наукових праць. –2013. – №1. – С. 217-223
4. Сінна О. І., Третьяков О. С. Основні знання про геоінформаційні системи в шкільному курсі географії [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.geoguide.com.ua/articles/articles.php?art=1>. Дата звернення 13.04.2020
5. Vale Fátima, Використання вільних ГІС у середній школі Jaime Moniz: QGIS [електронний ресурс] // Офіційний сайт QGIS. – Режим доступу: [https://www.qgis.org/uk/site/about/case\\_studies/portugal\\_funchal.html](https://www.qgis.org/uk/site/about/case_studies/portugal_funchal.html). Дата звернення 13.04.2020

**Роскоє Н. О.**

Одеський національний університет  
імені І.І.Мечникова

**Роскоє О. М.**

Одеська приватна загальноосвітня школа  
«КРОК»

## **ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ У 7 КЛАСІ ЗА ДОПОМОГОЮ РОБОЧОГО ЗОШИТА**

В умовах розвитку сучасної географічної науки формування компетентностей в учнів є важливою складовою викладення курсу «географія» в школах. Методика викладення має бути насичена прийомами, що сприяють розвитку самостійності, дослідницьких умінь, інформаційної та комп'ютерної грамотності. Перспективними є різноманітні види самостійних робіт, які допоможуть отримувати і аналізувати інформацію, вдосконалити володіння інформаційно-комунікаційними технологіями. В реалізації цих задач на допомогу вчителю можуть прийти зошити з друкованою основою [2, 3].

Презентуємо авторську розробку – робочий зошит для 7 класів «Материка та океани».

Робочий зошит створено як путівник по захоплюючому океану географічних знань. Його мета допомогти створити особистість, яка володіє просторово-географічними знаннями, культурно-географічними ціннісними орієнтирами, активною громадською позицією [2].

Завдання в зошиті мають різний ступінь складності, передбачають активне використання картографічного матеріалу та сучасних інформаційних технологій. Використання зошиту на уроках географії допомагає формувати в учнів наступні предметні компетентності.

Для формування *інформаційної компетентності* – використовуємо завдання, пов'язані з аналізом таблиць, схем, діаграм, графіків; стимулюємо роботу з різними джерелами інформації (підручник, довідники, карти, наукові журнали, мережа Інтернет); залучаємо школярів до красознавчої роботи,

дослідницької та пошукової діяльності [3]. Наприклад, завдання з зошита: *На контурній карті позначте райони з найбільшою висотою припливу – до 18 м, найбільша для Світового океану – затока Фанді (45° пн. ш. 65° зх. д.) – до 16,3 м – дельта річки Северн, Великобританія (51,5° пн. ш. 2° зх. д.) – до 14,7 м – Гранвіль, Франція (48,5° пн. ш. 2° зх. д.)* [2].

*Комунікативна компетентність* – активне спілкування учнів (конференції, семінари); створення та захисту індивідуальних та групових проєктів; заохочуємо учнів до вживання географічної термінології та вивчення географічної номенклатури [3]. Приклад – наступне завдання з зошита:

**Дослідження.** *Підготуйте повідомлення-презентацію на тему: «Ландшафти минулих геологічних епох», «Видатні дослідники материка Африка» тощо.*

*Підготуйте повідомлення-презентацію про визначні форми рельєфу Африки. Наприклад: вулкан Кіліманджаро, западина Ассаль, Драконові гори* [2].

Для вивчення географічної номенклатури в межах кожного уроку наводиться перелік географічних об'єктів, обов'язкових для вивчення, а також додані об'єкти, які дозволяють розширити географічний світогляд учнів (виконуються за бажанням).

Розвиваючи *мовленнєву компетентність*, використовуємо наступні завдання: надати усну або письмову характеристику об'єктів, явищ, подій; скласти таблицю або схему чи побудувати відповідь на основі схеми, таблиці; навчитися висловлювати власну думку, формулювати й захищати власну позицію; складати різні типи планів і характеристик географічних об'єктів; готувати доповіді, реферати, складати тези, есе [3].

Приклад завдання з зошита: *Прочитайте описи традиційного житла народів Африки. Визначте природну зону, вкажіть, як називається житло. Дайте відповіді на питання* [2].

*Полікультурна компетентність* – під час вивчення країн світу використовуємо на уроках різноманітні матеріали, які свідчать про досягнення культури країн (демонструємо фото музеїв, національних костюмів, архітектурних пам'яток, звичаїв); використовуємо випереджувальні завдання з метою створення учнями візитних карток – презентацій країн світу [3]. Приклад завдань з зошита:

#### **Завчасні завдання**

*Підготувати пам'ятку для туриста (які щеплення потрібно зробити, набір необхідних речей)*

*Визначні туристичні об'єкти (5 шт., фото, коротка інформація)*

*Особливості культури (національний одяг, їжа, звичаї, традиції, свята, можливі заборони)*

*Національна валюта (курс до гривні/долара)*

*Які види транспорту доступні?*

*Підготувати проєкти в вигляді презентації, плакат, буклет тощо* [2].

*Компетентність продуктивної творчої діяльності* – навчаємо учнів розв'язувати проблеми, працюючи індивідуально та в групах; залучаємо школярів до складання ребусів, віршів [3]. Приклад завдань з зошита:

**Проблемне питання.** Відомо, що Америку відкривали неодноразово (вікінги, Колумб, полінезійці...). З 1421 р. це один народ веде суперечку щодо пріоритету Колумба – китайці. Вагомим доказом є карта 1763 р. – копія карти 1418 р., на якій уже зображені Північна та Південна Америка. Кому з відкривачів ви надаєте перевагу відкриття? Обґрунтуйте свою думку[2].

Розвивати картографічну компетентність[1; 3] допомагають різноманітні завдання з використанням атласу та контурних карт.

Самостійні роботи, передбачені програмою 7 класу, виступають найважливішим засобом прояву зацікавленості до географії і є обов'язковими для виконання учнями. Особливістю організації освітнього процесу з географії є зв'язок практичних умінь і теоретичних знань, які формуються одночасно. При цьому для сучасних учнів важливою є наочність викладення і засвоєння матеріалів, застосування сучасних методів отримання знань, швидкість виконання і неординарність завдань. Всі ці вимоги реалізовано в представленому зошиті.

#### **Список використаних джерел**

1. Атлас 7 клас. Географія материків і океанів. – К.: ДНВП «Картографія»
2. Материки та океани. Робочий зошит для учнів 7 класу. / О. М. Роскос, Н. О. Роскос. – Одеса: 2017. – 82 с. Рекомендовано до друку Міністерством освіти і науки України Від 12.05.2017 №211/12-Г-113
3. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Географія. 6-9 класи. Режим доступу до сайту: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/>

**Светной О. П.**

ДЗ" Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського"

### **ЗАДАЧІ З ПРАКТИЧНИМ ЗМІСТОМ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ**

Закони України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» спрямовують педагогічну науку на пошук нових принципів та критеріїв вибору змісту освіти, нових технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості учня. Суспільству необхідні освічені люди, які зможуть створювати, опановувати та впроваджувати нові технології в своїй діяльності. Підготовка таких фахівців можлива завдяки введенню математичних задач практичного змісту в навчальний процес, засвоєнню учнями основного курсу математики в умовах пізнавальної активності та пізнавальної самостійності. Від пізнавальної активності та самостійності учнів у процесі навчання математики залежить його результативність, готовність випускників середніх закладів освіти до роботи в сучасних умовах, до творчої діяльності.

В курсі математики середньої школи математичних задач дуже багато і складність їх з кожним роком зростає. Математичні задачі розвивають мислення, логіку, певні вміння: групувати предмети, розкривати закономірності, визначати

зв'язки між явищами, приймати рішення. Дуже часто розв'язання таких задач є просто математичним розрахунком. Наявність знань не означає, що вони є активним запасом учнів, що учні здатні застосовувати їх у різних конкретних ситуаціях. Ця здатність формується в процесі доцільного педагогічного впливу. Належний рівень математичної підготовки досягається в процесі навчання, зорієнтованого на широке розкриття зв'язків математики з навколишнім світом, з сучасним виробництвом. У практиці навчання математики більше спостерігається інтерес учнів до розв'язування задач прикладного спрямування, ніж до теоретичних чи тренувальних вправ. Тому потрібно, щоб вивчення математики включало в себе більше задач практичного змісту. Вони зацікавлюють учнів, показують можливість реалізації математичних знань у життєвих ситуаціях.

Задачі з практичним змістом є найбільш поширеною формою реалізації принципу професійно-спрямованого викладання математики. Вони допомагають проілюструвати прикладний характер математичних знань, активізувати розумову діяльність, перевірити засвоєння теоретичного матеріалу, який вивчається, розвивають інтерес до математики як до предмету, що має широке застосування на практиці в житті.

Можливість таких зв'язків обумовлена тим, що:

- численні математичні закономірності, що вивчаються у школі, широко використовуються у виробничих процесах;
- математичні вміння та навички знаходять застосування у продуктивній праці;
- процес трудового навчання і виховання немислимий без опори на математичні знання.

Трудовий і життєвий досвід школярів допомагає засвоєнню математичних знань, а набуті знання знаходять застосування в ході трудового навчання. Цей двосторонній зв'язок представляється можливим найбільш широко здійснювати при вивченні функцій, рівнянь, нерівностей і їх систем, вимірюванні геометричних величин.

Частина завдань, що містяться в шкільних підручниках, може бути віднесена до завдань з практичним змістом. Але жоден підручник не може розкрити все різноманіття зв'язків шкільного курсу з продуктивною працею, тому доводиться доповнювати запропоновані в підручнику системи вправ задачами з практичним змістом.

Зміст використовуваних в шкільному навчанні завдань прикладного характеру можна збагатити, включивши в їх число такі різновиди завдань:

- 1) на обчислення значень величин, що зустрічаються в практичній діяльності;
- 2) на складання розрахункових таблиць;
- 3) на побудову найпростіших номограм;
- 4) на застосування та обґрунтування емпіричних формул;
- 5) на виведення залежностей, що зустрічаються в практиці.

Задачі з практичним змістом можна застосовувати на різних етапах уроку. Використання задач як засобу мотивації знань створює умови для реалізації в процесі введення нового навчального матеріалу, зв'язку навчання математики з життям, розвитку міжпредметних зв'язків. Попереднє вивчення математичної

теорії постановкою практичного завдання надає можливості для використання на уроках математики елементів проблемного навчання. Використання завдань проблемного характеру забезпечує більш свідоме оволодіння математичною теорією, вчить школярів самостійному виконанню навчальних завдань, прийомів пошуку, дослідженню і доведенню, основним розумовим операціям.

Приклади з навколишньої дійсності дозволяють розкрити перед учнями практичну значимість математики. Ці приклади мають бути простими, переконливими, доступними розумінню школярів. Численні закономірності навколишнього нас світу, виробництва є конкретними моделями загальних математичних залежностей.

На уроках вчитель обов'язково повинен пояснити школярам, для чого вони вчать розв'язувати практичні завдання.

По-перше, головна мета розв'язання таких завдань – сформувати вміння розв'язувати задачі, що можуть зустрітися кожному в реальному житті.

По-друге, важлива мета розв'язання практичних задач полягає в тому, щоб показати учням важливість і практичну потребу вивчення математики.

По-третє, розв'язання задач практичного змісту в короткій перспективі стане в нагоді для здачі ЗНО, а в довгій перспективі стане в нагоді в будь-якій професії або захопленні, тому що розв'язувати і ставити завдання людям доводиться постійно, чим би вони не займалися.

Особливість процесу розв'язання завдань з практичним змістом полягає у тому, що необхідно більш детально аналізувати текст задачі, перевірити задачу на надлишок і недолік умов, виявити взаємний зв'язок з іншими розділами математики та з різними сферами діяльності, правильно скласти математичну модель для розв'язання, не втративши важливих умов задачі, і, нарешті, необхідно вірно інтерпретувати отриманий результат.

Часто на уроках математики вчителі намагаються швидше перевести практичну задачу з природної мови на математичний і приділити час, що залишився, розв'язанню даної задачі. Зрозуміло, даний хід розв'язання не зовсім вірний. Незважаючи на те, що при детальному розборі задачі практичного змісту йде набагато більше часу, неформальний аналіз умов задачі, з'ясування значення кожної величини завдання, відбір і мотив гіпотез, складання математичної моделі, обговорення отриманої відповіді і формулювання висновків дадуть набагато більший результат і навчать застосовувати математику на практиці, ніж розв'язання великої кількості задач на відпрацювання певного вміння без обговорень.

Розв'язання будь-якої задачі як з практичним змістом, так і інших, можна здійснити за чотири етапи.

В науково-методичній літературі виділяють наступні етапи розв'язання задачі: 1) аналіз умови; 2) пошук шляху розв'язання – висунення гіпотез – складання плану розв'язання; 3) реалізація отриманого плану; 4) дослідження отриманого рішення. Насправді ці етапи різко один від одного не відділені.

Другий етап виконується через введення взаємних зв'язків між тим, що дано, і тим, що треба знайти. Якщо безпосередньо цього зробити не виходить, то слід переформулювати дані задачі і заново спробувати зв'язати умови і вимоги. Пошук

шляху розв'язання може здійснюватися як від умови до висновку, так і навпаки, або рухатися відразу з двох сторін. Для встановлення зв'язку між умовою і вимогою задачі заповнюється таблиця.

На третьому етапі важливо грамотно і досить розгорнуто записати розв'язання, кожна дія має бути обґрунтована і доведена, інакше задача не буде вважатися розв'язаною. Це важливо проробляти при розв'язанні будь-якої задачі, особливо на початкових етапах засвоєння певного методу.

На четвертому етапі перевірку отриманої відповіді можна здійснити, підставивши її в короткий запис. Нажаль, не багато викладачів проводять четвертий етап роботи з практичним завданням, тому що це трудомістко і затратно за часом. Але дослідження отриманого розв'язання проводити потрібно, тому що саме на цьому етапі вчитель може переконатися в усвідомленні учнями розв'язання даної задачі, може запропонувати дітям знайти інший спосіб розв'язання, розібратися в можливості використовувати отриманий хід розв'язання для іншої задачі і, звичайно, поглибити знання учнів.

#### **Список використаних джерел**

1. Смирнова И.М., Смирнов В.А. Геометрические задачи с практическим содержанием: пособие / И.М. Смирнова. – М.: МЦМНО, 2010 – 136 с.
2. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: книга для учителя / И.М. Шапиро. – М.: Просвещение, 1990 – 96 с.
3. Межейнікова Л.С., Швець В.О. Математичні задачі з фінансовим змістом в основній школі: навчально-методичний посібник / Л.С. Межейнікова. – Х.: Видавничка група "Основа", 2005. – 96 с.

**Сосновська А. В.**

Дачненського НВК «Школа–  
гімназія» Одеської області

### **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСОБУ КРЕАТИВНО - ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

(з досвіду роботи)

*Допоможи мені це зробити самому.*

*Софія Русова*

У контексті становлення нової освітньої парадигми стратегічним пріоритетом діяльності вчителя стає всебічний розвиток особистості кожного учня. Реалізація цієї мети вимагає впровадження в навчально-виховний процес таких форм та методів навчання, інтелектуальних ресурсів, засобів, які стимулюють дитину здобувати знання з різноманітних джерел, переорієнтовують із засвоєння готових знань, умінь та навичок на розвиток особистості, її творчих здібностей, самостійного критичного мислення та почуття власної відповідальності. Не секрет, що сьогодні значна частина учнів утратила мотивацію до навчання, зацікавленість в результатах. Перед учителем постає болюче питання: що зробити, щоб учень прагнув учитися, умів здобувати знання.

Вивчення передового педагогічного досвіду в нашій країні та за кордоном, вимоги сучасного суспільства до школи довели, що одним із шляхів вирішення означеної проблеми є впровадження в навчально-виховний процес проектної технології, яка допомагає чітко організувати навчальний процес, створити атмосферу доброзичливості на уроці, надати учневі можливість виявити своє «Я», відчувати власну значущість.

Сьогодні увага до методу проектів пояснюється тим, що його розглядають як один із засобів реалізації особистісно зорієнтованого підходу до освіти. Конкретна діяльність учня на основі власного вільного вибору, з урахуванням його інтересів формує у свідомості дитини впевненість у тому, що «я знаю, для чого мені треба все те, що я пізнаю, і де я можу ці знання застосувати». Педагог же може реалізувати прагнення знайти розумний баланс між академічними та прагматичними знаннями, уміннями і навичками.

Як показує досвід, метод проектування є найбільш доцільним і ефективним на уроках української літератури та в позакласній роботі. Такий вид діяльності допомагає учням краще запам'ятовувати навчальний матеріал, дає змогу випробувати себе в різних ролях, навчає співпрацювати для розв'язання певних пізнавальних завдань. Завдяки цьому вирішується одна з найважливіших функцій навчання – комунікативна.

Беручи участь у проекті, учні, по-перше, отримують можливість здійснити власний вибір ідей, норм, моделей поведінки, по-друге, несуть відповідальність за цей вибір, по-третє, працюють в атмосфері співпраці та взаємовигідного партнерства, бо успіх кожного – це успіх усіх.

Використання різноманітних форм і методів допомагає організувати живу взаємодію між учителем і учнем. За такої умови новий і надто об'ємний матеріал засвоюється не пасивно, а завдяки пошуковій, аналітичній діяльності самих учнів. Цьому і сприяє проектна технологія, яка враховує вибір методичних прийомів, здатних виявити та розвинути таланти кожного учня, спонукати до активності, врахувати його вдачу, здібності, схильність до тих чи інших наукових знань, які йому найбільш цікаві. Учні в процесі проектної діяльності вчаться вибирати найоптимальніші й водночас конкурентоздатні варіанти розв'язання поставленої проблеми, що є важливим умінням в реаліях сучасного світу.

Участь у проекті забезпечує високий рівень пізнавальної активності, до розумової діяльності залучаються емоції, нові знання здобуваються в суперечках, формуючи варіативне мислення. Як результат – процес пізнання стає радісним, цікавим, а отже, ефективним.

Проект з літератури, як і в будь-якій іншій галузі, реалізовується за певним алгоритмом.

Залучення до проектної діяльності відбувається поступово. Найбільш доцільно розпочати з індивідуальних чи групових міні-проектів. Практично доведено, що і діти молодшої вікової категорії можуть упоратися з простими проектами. Слід розпочинати знайомити п'ятикласників з новим видом діяльності, пропонуючи індивідуальні домашні проекти, які вимагають творчого підходу, створюючи тим самим умови для самореалізації учнів з різним рівнем підготовки, формуючи позитивну динаміку мотивації, моделюючи ситуацію

успіху і творчої атмосфери. При цьому дозволяється скористатися допомогою чи консультацією батьків. Наприклад, під час вивчення теми «Світ фантазії та мудрості» учні працюють над індивідуальним проблемним завданням: на основі міфів, легенд, казок створити портрет язичницького слов'янського бога (на вибір) і презентувати його від першої особи, бажані при цьому елементи костюма.

Після прочитання твору В. Короліва-Старого «Хуха Моховинка» учні 5 класу створюють живописний альбом «Моя хуха». Під час представлення кожен пояснює, чому саме так зобразив цю казкову істоту. Наступним етапом презентації стає організація загальношкільної виставки, яка проходить у нетрадиційній формі: діти «поселяють» свою хуху в такому місці гімназії, де вважають їй буде найзручніше «жити».

Індивідуальні міні-проекти передбачають елемент змагання, що є потужним мотивуючим моментом для учнів молодшої вікової категорії. Тому можна практикувати тут одну тему для всіх, створюючи тим самим атмосферу творчих перегонів. Діти такого віку залюбки намагаються перевершити один одного. Бажання бути кращим інколи дає несподівані навіть для вчителя результати, деколи стає поштовхом для продовження та розширення самого проекту.

Взагалі, мін-проекти, як на мою думку, є найбільш доцільними та ефективними в процесі навчання, оскільки можуть бути реалізованими впродовж одного уроку або його частини.

Учні п'ятого класу мають навички групової діяльності з початкової школи, тому стає можливим запропонувати їм роботу над груповим міні-проектom. Групові проекти відрізняються від індивідуальних та парних більшою змістовністю та оригінальністю художнього оформлення, у процесі роботи забезпечується високий рівень пізнавальної активності, до розумової діяльності залучаються емоції, нові знання здобуваються в суперечках, що є запорукою формування варіативного мислення. Наприклад, після детального аналізу твору Олександра Олеся «Княжа Україна» діти із задоволенням працюють над проблемними завданнями: «Наші предки – слов'яни: віра, територія, природа, види трудових занять, знаряддя праці» та «Київські князі» Кінцевим продуктом їх роботи має стати малюнок-схема, за допомогою якого учні узагальнюють свої знання, набуті в процесі вивчення твору та проектної діяльності.

Груповий міні-проект «Знімаємо кіно за твором «Говорюча риба» Емми Андіївської» (6 клас) вимагає від учнів, крім глибокого знання тексту казки-притчі, умілого розподілу ролей у групі (режисер, сценарист, оператор, декоратор, герої тощо). Кожен при цьому розуміє, що від вдалої його роботи залежить успіх цілої групи. І навпаки власний успіх – від успіху твоєї команди. Крім того взаємодія під час роботи над проектом формує соціальні вміння (навички керівництва, співпраці, колективні рішення, конструктивне розв'язання конфліктів) та вміння застосовувати знання на практиці чи в нестандартній ситуації.

Якщо розпочинати впроваджувати означений метод в 5-6 класах, то можна очікувати, що в старших класах учні більш свідомо і творчо підходять до вирішення проблем. За такої умови діти, стаючи старшокласниками, виступають навіть самі ініціаторами проектів.

Прикладом творчого підходу власне самих учнів є робота над міні-проектами до твору Миколи Хвильового «Я(Романтика)». Кожна з шести груп отримує своє завдання:

I група – Довести на прикладі творів «Цвіт яблуні» та «Я (Романтика)» тезу: «Імпресіонізм Хвильового починається там, де закінчується імпресіонізм Коцюбинського».

II група – Дослідити процеси розтроснення «Я» ліричного героя новели М. Коцюбинського «Цвіт яблуні» і катарсису душі під впливом краси природи.

III група – Дослідити процеси розтроснення «Я» ліричного героя новели М. Хвильового «Я (Романтика)» і деградації особистості під впливом фанатичної віри в ідею.

IV група – Дослідити біблійні мотиви в новелі М.Хвильового «Я (Романтика)».

V група – Порівняти колористику обох новел. Визначити вплив колористичних образів на враження читача.

VI група – Виписати слова, що передають звуки і пояснити їх роль.

Робота над виконанням поставлених завдань продемонструвала, що навчальне проектування не лише акцентовано пробуджує проблему в розвитку аналітичних, дослідницьких, комунікативних, організаційних, рефлексійних та інших життєвоважливих умінь і навичок, а й передбачає системне їх застосування. Коли завдання було реалізовано, учасники II і III груп під час презентації внесли пропозицію об'єднати свої дослідження.

Особливо ефективно використовується метод проектів на інтегрованих уроках. Саме тут формуються компетентності на міжпредметному рівні і передбачається посилена увага до практичного застосування їх у різних навчальних ситуаціях. Часто в процесі такої роботи діти стають ініціаторами продовження дослідження. Так, під час інтегрованого уроку української та зарубіжної літератури за поемами Т.Г. Шевченка «Катерина» та В. Гете «Фауст» (9 клас) народилася ідея міжпредметного проекту.

Проектні технології не завжди вирішують усі проблеми сучасного уроку. У процесі такої діяльності вчитель може зіткнутися з певними труднощами. Зокрема підготовка до уроків вимагає затрати значного ресурсу часу як учителя, так і учня, немалих моральних та інтелектуальних зусиль. Працюючи з великою кількістю учнів, вчитель не завжди достатньо володіє знаннями індивідуальних особливостей кожної дитини, що ускладнює налаштування психологічного мікроклімату в класі. Тому застосування методів і прийомів в такій ситуації дуже часто не відповідає віковим особливостям школярів. Під час презентації результатів проектної діяльності вчитель має зуміти підтримувати інтерес учасників тих груп, які ще тільки готуються до представлення. Виникають проблеми і на останніх етапах проектування, особливо важко об'єктивно оцінити роботу кожної дитини в процесі реалізації групового проекту.

Незважаючи на певні недоліки, проектні технології мають значний освітній потенціал, адже в ході їх застосування, учень навчається самостійно здобувати знання і використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань. Крім того, діти набувають комунікативних навичок та вмінь, працюючи

в різних групах, умчатся вибирати оптимальні шляхи вирішення проблеми, із розмаїття думок – вибирати найбільш доцільну. Невимушене навчання дозволяє підвищити ступінь зацікавлення процесом здобуття знань, зміцнює внутрішню мотивацію учнів.

Проектна діяльність на уроках літератури зобов'язує дітей планувати свою роботу, передбачати можливі результати; використовувати різноманітні джерела інформації на уроках та у позакласній роботі: літературні твори, матеріали преси, дослідження літературознавців; самостійно шукати і накопичувати матеріал; аналізувати твори різних епох, зіставляти різноманітні факти; активізувати соціальні контакти (розподіляти доручення, спільно працювати); створювати кінцевий продукт – матеріальні носії проектної діяльності.

Але головне – змінюється психологічний клімат у класі. Діти вчать на власному досвіді, досвіді своїх товаришів, бачать результат своєї праці, отримують задоволення від успіхів своїх і однокласників.

Важливою є і соціалізація дітей. Саме проектні технології готують дітей до дорослого життя в складному сучасному світі.

Запровадження технології проектування дає можливість учителям використовувати різноманітні інтерактивні вправи і змінити роль авторитарного транслятора інформації на координатора навчального процесу, що спонукає його до постійного самовдосконалення, підвищення власного методичного рівня, пошуку нових ідей та засобів їх реалізації.

#### **Список використаних джерел**

1. Варзацька Л., Кратасюк Л. Організація проектної діяльності учня // Дивослово. – 2004. – №11. – С.10-12.
2. Гусь І.М., Калмикова І.В. Метод проектів //Управління навчанням. – 2005. – №5(89). – С.8-11.
3. Захарченко О. Метод проектів // Завуч. – 2008. – №32. – С. 15-18.
4. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Ницета В. Метод проектів на уроках літератури //Українська мова та література. – 2006. – №17. – С. 4-8.
6. Освітні технології: Навч.-метод., посіб./О.М. Пехота, А.З.Кікченко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред.. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.

**Терентьєв С. Т.**

Граденицької ЗОШ І-ІІІ ступенів  
Біляївського району Одеської області

#### **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ**

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог. Навчання, інноваційність та співпраця у освітньому процесі – ключовий чинник успішної діяльності у сучасному світі. Сучасна освіта має на меті готувати людину, яка здатна жити в надзвичайно ширшому і

динамічному світі, сприймати його змінність як суттєву складову власного способу життя.

Інновації (італ. *innovations* – новина, нововведення) – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери [4]. Сама сутність інновацій в освіті полягає в пошуку і вдалому застосуванні нових підходів до навчання підростаючого покоління. Будь-які нововведення повинні відповідати вимогам сучасного суспільства та інформаційних технологій.

Дослідження інноваційних технологій в освіті почали вивчатися з кінця 50-х років ХХ століття, у вітчизняній практиці термін «інновація в освіті» почав використовуватися лише у середині 80-х років ХХ століття у зв'язку з процесами перебудови радянської освітньої системи. Проблематикою інновацій у педагогіці займалися: К. Ангеловські, Н. Артикуца, О. Арламов, М. Бургін, Л. Ващенко, В. Журавльов, О. Козлова, М. Поташич та інші.

На будь-якому з рівнів освітня інновація розвивається в п'ять етапів.

**Перший етап – ініціація нововведення** і прийняття рішення про необхідність впровадження новачій певного типу.

**Другий етап** – теоретичний, тобто обґрунтування й опрацювання інновацій на основі психолого-педагогічного аналізу, прогнозування того, як розвиватиметься інноваційний процес і які його негативні і позитивні наслідки (економічні, юридичні та ін.).

**Третій етап – організаційно-практичний** – це створення нових структур, що сприяють освоєнню нововведення: лабораторій, експериментальних груп тощо. Ці структури повинні бути мобільні, самостійні і незалежні. На цьому етапі важливо знайти прихильників інноваційної ідеї, особливо з числа впливових і авторитетних в організації осіб.

**Четвертий етап – аналітичний** – це узагальнення й аналіз отриманої моделі. На цьому етапі необхідно усвідомити, на якому рівні здійснюється інноваційний процес; співвіднести стан освітньої установи в цілому (або стан викладання конкретного предмета) з тим прогностичним станом, якого передбачалося досягти в результаті нововведення.

**П'ятий етап – упровадження**, яке може бути пробним, а потім і повним. Успіх на цьому етапі залежить від трьох чинників: від матеріально-технічної бази того навчального закладу (або освітнього середовища), де здійснюється нововведення; від кваліфікації викладачів і керівників, від їх ставлення до інновацій загалом, від їх творчої активності; від морально – психологічного клімату в організації (ступеня конфліктності, ступеня згуртованості співробітників, плинності кадрів, суспільної оцінки їх праці тощо).

Інноваційний процес, на думку І. Підласого, може розглядатися і як розвиток трьох основних етапів: генерування ідеї (у певному розумінні – наукове відкриття), розробка ідеї в прикладному аспекті і реалізація нововведення в практиці [9, с.3].

Відзначимо, що науковцями ведуться розробки різноманітних класифікацій інновацій. Наведемо приклад двох шкал вимірювання інновацій: новизни та сфери

поширення. За ступенем новизни було запропоновано виділити наступні види інновацій:

1. *Ретро інновація*, коли в сучасну практику переноситься в дещо модифікованому вигляді вже ніби відомий в минулому, але в силу історичних обставин феномен, що перестав застосовуватися, наприклад гімназія, ліцей, профільне навчання та ін.
2. *Аналогова інновація*, коли береться відомий підхід і вноситься часткова модифікація, наприклад, у рамках рейтингової оцінки застосовується 1000 бальна шкала або модульна система доповнюється блочно-модульною.
3. *Комбінаторна інновація*, коли з кількох відомих блоків у результаті їх об'єднання створюється якісно новий продукт.
4. *Сутнісна інновація*, коли виникає дійсно новий хід, наприклад «школа діалогу культур» [4].

Значну частину різноманітних знань діти і студенти засвоюють природним шляхом у сучасному мовно-інформаційному просторі. Структура існуючого ціннісно-сміслового універсуму (ЦСУ) буття і мислення дозволяє через особистісне (монадне) буття, через безпосереднє життя-пізнання, через особистісний досвід спілкування, через безпосередній контакт із носіями знань збагачувати свою пам'ять, свою душу, свій духовний світ, свою ноосферу, свої професійні знання. Філософ Сергій Кримський зазначав, що людина створює матеріальні речі та духовні символиці «знак із безкінечним смыслом, бо він є вкоріненим у безмежному семантичному полі культури» [5].

Звертаючись до вітчизняної педагогіки, беремо до уваги думку М. Палтишева про те, що навчально-виховна система базується виключно на «законі педагогічної гармонії». Під цим педагог розуміє закон педагогіки, що приводить організацію освіти у відповідність до цільових настанов, які допомагають порівняти між собою зміст, форми, методи навчання (перетворюючи їх на дієві засоби педагогічного процесу) та спрямовані на отримання задоволення учнями від відчуття гармонії у процесі навчання та пізнання навколишнього світу [8].

Ефективним у загальноосвітній школі є метод проектів, який поєднує традиційний підхід з інноваційними методами навчання. Метод проектів формує в учнів комунікативні навички, культуру спілкування, вміння коротко і доступно формулювати думки. Мультимедійний урок дає можливість комбінувати в одному уроці неймовірно кількість цікавих завдань, залучаючи все більшу й більшу кількість учнів.

Використовуючи з уроку в урок традиційні методи роботи, вчитель не формує у школярів мотивації до вивчення предмета. Від монотонності та одноманітності використання форм і методів поступово згасає інтерес учнів до вивчення нового матеріалу. Учні потребують чогось нового і цікавого. Вирішенням цієї проблеми є використання інноваційних підходів до вивчення програмового матеріалу.

Важливим напрямом впровадження новітніх технологій в освітні процеси є також впровадження електронних підручників, що має високий потенціал не тільки для поліпшення якості й ефективності навчання, а й для збереження здоров'я учнів.

Освіта є тим соціальним інструментом, через який передаються основні культурні цінності та цілі розвитку суспільства. Отже, можемо стверджувати, що інновації – це засоби застосування нових технологій чи виробів, але й, також, – освітній продукт, який виражається у створенні нових методів, продукції, технологічних процесів. Проте, треба пам'ятати, що запорука впровадження нового у методиці освіти – це взаємозв'язок соціально–економічного та культурного чинників.

#### **Список використаних джерел**

1. Гагарин А. В. Экологическая акмеология: педагогическая адаптация : Уч. пособие / А. В. Гагарин, С. Н. Глазачев. – М., 2012. – 240 с.
2. Грабовська Т.І., Талапканич М.І., Химинець В.В. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи. – Ужгород, 2006. – 232 с.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник / К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: <http://www.horting.org.ua/node/1435> (дата звернення 24.02.2020).
5. Кошетар У. П. Концепція духовності в філософській спадщині С. Кримського [Електронний ресурс] / У. П. Кошетар // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія. – 2016. – № 1. – С. 42-45. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau\\_f\\_2016\\_1\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2016_1_11).
6. Кремень В.Г. Інноваційність в освіті як вимога часу / В. Кремень // Інновації в освіті. – Ялта, 2010. – С. 7-13.
7. Лях М. Основні підходи до проблеми інновацій в контексті розвитку сучасної освіти / М. Лях // Освітній простір України. – 2014. – Вип. 4. – С. 163-168.
8. Палтишев Микола Миколайович [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dnpb.gov.ua/id/1254/?PHPSESSID=c96fd0b4bae37768cdc180e586ee573f>. – Назва з екрана.
9. Підласий А.І. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3.
10. Сумнительний К.Є., Богуславський М.В.. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [http://www.moscons.ru/file.php/1/innov\\_v\\_obrazov/innov\\_v\\_obrazov.htm](http://www.moscons.ru/file.php/1/innov_v_obrazov/innov_v_obrazov.htm) (дата звернення 24.02.2020).
11. Химинець В.В. Інновації в сучасній школі. – Ужгород, 2004. – 168 с.
12. Schulz R. Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej / Roman Schulz. – Warszawa: Centrum Doskonalenia Nauczycieli

**Тертична Ю. О.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»»

## **КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ГЕОГРАФІЇ**

Дієвою формою зв'язку шкільної географії з життям є краєзнавчий принцип навчання. Краєзнавству, за висловом Я. Коменського, належить провідна роль у формуванні «кореневої системи духовності дитини». Багатогранне і різноманітне життя рідного краю дає невичерпний наочний матеріал для навчання і виховання дітей, допомагає поєднувати теорію з практикою. Всебічно розвивати світогляд учнів, прищепити їм навички дивитися на світ очима дослідника, розуміти суть явищ допомагає використання краєзнавчого принципу навчання [2]. Це дає можливість будувати роботу на уроці за дидактичним правилом – від відомого до невідомого. Навчання з використанням краєзнавчого матеріалу полегшує засвоєння учнями наукових понять і закономірностей, є засобом виховання і могутнім джерелом знань [1].

Вчителі географії Одещини традиційно використовують краєзнавчий принцип викладання географії у своїй педагогічній діяльності. Вони вважають, що заняття географією у польових умовах значно розширюють межі учбового процесу. Наукова картина світу, що виникає у свідомості школярів, емоційно переосмислюється, стає більш яскравою, насиченою, значимою та краще запам'ятовується. Шкільні екскурсії в природу, експедиції, зльоти, змагання сприяють поглибленню знань учнів та засвоєнню теоретичного матеріалу з географії. Під час таких заходів учні навчаються вести спостереження, зіставляти, аналізувати і узагальнювати [3].

Зважаючи на актуальність краєзнавства в змісті шкільної освіти, методисти з предметів природничого циклу КЗВО «ОАНО» досліджують та систематизують окремі напрямки краєзнавчої діяльності, організують і забезпечують науково-методичний супровід діяльності окремих вчителів та груп творчо працюючих вчителів географії. При науково-методичній лабораторії природничо-математичної освіти утвердилась практика залучення в творчі групи вчителів, які мають схожі предметно-методичні запити.

Так було напрацьовано матеріал з організації і проведення польових фізико-краєзнавчих досліджень. Творчою групою у складі: М.М. Стойкової, вчительки географії Вільненського НВК «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дошкільний заклад» Тарутинського районної ради; Н. О. Ломаченко, вчительки географії Одеської спеціалізованої школи-інтернату №111; Д. К. Жданова вчительки географії Одеського ліцею № 82 докладно вивчена та описана система організації і проведення польових фізико-краєзнавчих досліджень під час туристсько-краєзнавчих походів, змагань, експедицій з географічного краєзнавства в системі туристсько-краєзнавчої роботи. Цими матеріалами нині можуть користуватися зацікавлені вчителі.

Методистами кафедри спільно з творчою групою вчителів розроблені методичні поради до виконання наступних завдань з географічного краєзнавства:

опис ґрунтового розрізу; опис ділянки лісу; визначення витрат води малої річки; дослідження якості води методами біоіндикації; моніторинг якості повітря; дослідження рельєфу, тощо. Данні методичні поради допомагають вчителю конструювати урок на компетентнісному та діяльнісному принципах, у дітей під час виконання практичних робіт формуються елементи пізнавальної, творчої, практичної, соціальної компетентності. Поради посилюють навчально-методичне забезпечення уроків географії, спрямовані на пізнання учнями навколишнього природного середовища, на формування системного мислення, поглиблення знань, умінь і навичок з краєзнавчої географії.

Досвід кращих вчителів вивчається та узагальнюється не лише на папері. Існує традиція візних обласних науково-практичних семінарів, на яких вчителі мають змогу поділитися власним досвідом. Одним з прикладів організації краєзнавчої роботи є діяльність вчителя географії Тузлівського НВК І.В. Карпенко, яка розробила методичні підходи щодо організації екологічної стежки як природної лабораторії для виконання практичних завдань та науково-дослідницьких робіт. Торік в рамках обласного семінару-практикуму на тему «Місце і роль екологічної стежини у формуванні екологічних основ ставлення до природи та екологічної етики в контексті Концепції Нової української школи» освітяни області мали можливість ознайомитися з досвідом цього вчителя. Педагоги Одещини виконували завдання квесту для учнів, ознайомилися з доповідям та практичним заняттям з екологічного виховання провідних фахівців Національного природного парку «Тузлівські лимани».

Цікавим є досвід вчителів природничого циклу Біляївського ОТГ щодо системної організації вивчення краєзнавчого матеріалу. Творчою групою була розроблена програма інтегрованого курсу з краєзнавства для учнів 7-8 класів «Біляївка – мій рідний край». Програмою передбачені науково-дослідницькі роботи, учнівські проекти, зустрічі, екскурсії, фенологічні спостереження, практичні, творчі роботи, які сприяють виробленню в учнів навичок використання краєзнавчих матеріалів в різних конкретних ситуаціях, вміння вести пошуково-дослідницьку роботу. Програма схвалена Вченою радою ООІУВ та презентована на в рамках міжнародного конгресу «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2018).

Підводячи підсумки, хочеться наголосити, що включення краєзнавчого компоненту у зміст навчання географії не тільки сприяє вихованню, а й підвищує якість освіти та впливає на мотивацію навчання учнів, є ефективним механізмом формування соціальної та громадянської компетентності. Перспективним є розробка науково-методичних засад краєзнавства як засобу інтеграції природничих та суспільно-гуманітарних дисциплін. Це може бути наступним етапом вивчення наукового та методичного потенціалу краєзнавства в шкільній освіті.

#### **Список використаних джерел**

1. Географічне краєзнавство і краєзнавчий принцип навчання: бібліографічний показник статей Б.О.Чернова. К.: Міленіум, 2017. – 98 с.

2. Книш М. Глобальні проблеми людства : навч. посіб. / М. Книш, Л. Котик. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2015. – 330 с.
3. Кононенко О.Ю. Суспільно-географічні чинники екологічних та ресурсоощадних практик населення України / О. Ю. Кононенко // Матер. Міжнар. Науково-практ. конф. «Географія в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка: 85 років – досягнення та перспективи» (м. Київ, 30 – 31 березня 2018 р.) / Гол. ред. колегії Я.Б. Олійник. – К.: КНУ імені Т.Г. Шевченка, Принт-Сервіс, 2018. – С. 114-116.

**Уразова О. А.**

Одеський навчально – виховний  
комплекс «ЗОШ Іст.-Гімназія № 2»

### **ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

У наш час швидкоплинних змін, вчитель має бути готовим миттєво реагувати на ці зміни для того, щоб професійно точно визначити потреби своїх учнів та вміти відповідати на ці потреби. Згідно підходу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня в освітньому процесі ) [2, с. 17], учитель має вміти не тільки знаходити підходящі автентичні матеріали, але й пристосовувати їх для потреб та інтересів своїх учнів. Адже ніякий підручник не може витримати змагання у відповідності неймовірно швидкому темпу змін, та появі нової інформації, які спостерігаємо сьогодні. Таким чином, вчитель має навчитися створювати свої власні навчальні матеріали, які б вирішували нагальні навчальні задачі для даної групи учнів, використовуючи велику кількість автентичних ресурсів, та які стали доступними завдяки сучасним технологіям.

Викладання будь-якого предмету базується на особливостях предмету, принципах навчання та викладання, які мають витоки у теорії, психології, філософії викладання та соціальному замовленні, відображеному у програмних вимогах. Підбір навчальних матеріалів, разом із вимогами програми, кількістю годин, методами викладання, та оцінюванням є обов'язковим для організації успішного процесу навчання / викладання. Матеріали можуть бути:

- «офіційними», базовими, такими, як підручники, посібники, аудіо записи і т. ін., спеціально створені освітніми експертами, методистами та рекомендовані для викладання на даному рівні, і містять стандартні мовні зразки. Перевагою цих матеріалів є ретельний підбір лексично-граматичних одиниць згідно вимог програми /рівня [4]. Однак, часом такі матеріали можуть містити застарілі мовні зразки або ситуації, можуть бути монотонними, не мотивуючими для учнів, оскільки відірвані від потреб життя;

- «автентичними», які вчитель може використовувати, адаптуючи завдання для потреб та рівня даної групи учнів на основі живих зразків: брошури для подорожей, книги рецептів, меню, різноманітні відео, трейлери фільмів, фільми, пісні, статті, промови, тощо. Ці матеріали – зразки живої сучасної мови – створювалися для виконання комунікативної задачі в житті – повідомлення

функціонального змісту користувачеві мови: надати інформацію для мандрівника, клієнта ресторану, слухача лекції, і т.ін., тобто для потреб реального життя. Таким чином, автентичні матеріали надають учням можливість навчатися на зразках живої мови для реальних потреб життя поза стінами класу.

Якщо вчитель уміє поєднувати перший та другий типи матеріалів, він надає своїм учням не тільки стандартні зразки мови, але й готує учнів для комунікації поза шкільного контексту, для реального спілкування. Автентичні матеріали містять живу мову, її різноманіття, множинність функціональних векторів живого спілкування, надають навчальній діяльності причини для спілкування, а отже, мотивують учнів. До того ж, високопрофесійний вчитель може з легкістю створити саме таке завдання, яке б відповідало рівню учнів. Такі матеріали загальнодоступні, є величезна кількість ресурсів, де їх можна знайти, та різновидів матеріалів: газети, вебсайти, меню, оголошення (усні/письмові), записи розмов, фільми, пісні, написи про склад продукту для споживачів на пакуванні, поштові листівки, листи пересічних людей та знаменитостей, блоги, влоги, прогнози погоди, пости та коментарі в соціальних мережах, квитки до театру, інструкції-мануали для користувачів, проповіді, виступи TED, рекламні оголошення (письмові, аудіо) – одним словом, все, що створене на мові, яку ми вивчаємо, може стати цікавим ресурсом для вивчення сучасної, живої мови поза межами класу.

Матеріали, які можна використовувати для різних рівнів, можуть бути дуже різноманітними, але мають узгоджуватися та уточнятися згідно рівнів CEFR (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти) [1], оскільки даний документ визначає мовні, мовленнєві та функціональні дескриптори для кожного рівня (A1-C2):

– рівні A1-A2: меню, листівки, оголошення, буклети, короткі повідомлення, коментарі у соц.мережах, рекламні оголошення з візуальним рядом, короткі аудіо/відео/друковані реклами тощо (при цьому аудіо та відео не довше 1 хвилини, із належним попереднім введенням складних лексико-граматичних одиниць);

– рівень B1-B2: вищевказаний перелік можна розширити короткими статтями, виступами (до 5 хвилин), випусками новин, тощо, із необхідним коментарем вчителя;

– рівень C1-C2: можна використовувати всі мовні зразки.

До переваг автентичних матеріалів можна віднести:

- реальні зразки живої мови в ситуативному мовленні, отже функціонально змотивованість;
- доступність;
- легкість в адаптуванні до рівня/потреб;
- різноманітність;
- стимулювання креативність, критичне мислення, лінгвістичну здогадку, уяву учнів;
- мотивування до навчання, яке готує до реального життя;
- розвиток професійних умінь вчителя, стимулювання професійного розвитку.

Основні принципи використання автентичних матеріалів:

- пошук та підбір має здійснюватися в залежності від потреб, віку, мовного рівня, інтересів, технічних можливостей учнів, а також із дотриманням авторського права використання;
- об'єм матеріалу має відповідати можливостям даного рівня учнів;
- завдання, розроблене вчителем має містити стадії: підготовчі вправи до роботи над самим автентичним мовним зразком, опрацювання самого завдання, після опрацювання завдання проводяться вправи на продукування мовлення, тематично пов'язаного із мовним зразком (before/while/after);
- адаптувати не текст (мовний зразок), а завдання.

Необхідно підкреслити останній принцип, оскільки часто у вчителя є побоювання, що без належної адаптації мови самого тексту (зразка) учні можуть не впоратися із матеріалом. Але суть полягає в тому, щоб більш точно обирати рівень, об'єм, тематику мовного зразка, і надавати у завданні рівно стільки допомоги, скільки потребує мовний рівень та вік учнів, а не змінювати сам мовний зразок, інакше він втрачає риси автентичності. Так, один і той же матеріал можна подавати для різних рівнів, але з різним рівнем допомоги.

Практична частина містить зразок роботи над автентичним мовним зразком – «Замовлення їжі/напоїв з використанням меню рум сервіс готелю».

*Частина 1 (до роботи над автентичним мовним зразком).*

Вчитель організує вправи, які активізують schema (5, с. 270–271) – тематичну лексику.

*Частина 2 (під час роботи над автентичним мовним зразком)*

*Завдання 1. Читання для розуміння загального змісту*

**Reading for gist. Choose the suitable options in 1. and 2.**

*1. Where can you see this information?*

- a) at the airport
- b) at the railway station
- c) in a restaurant
- d) in your hotel room

*2. What can you do with this information?*

- a) order a tour around the city
- b) buy concert tickets online
- c) order a meal to your room
- d) buy airline tickets on the Internet

*Завдання 2. Читання для розуміння деталей*

**Reading for detail**

**1. Read more carefully and mark the following statements TRUE or FALSE**

1. You can order breakfast to your room.....
2. You can try traditional English breakfast .....
3. There is no choice for vegetarians.....
4. If you like sweet things, you have a good choice.....
5. You can have a champagne party in your room .....
6. There are no drinks for kids. Sorry.....

**2. Correct the wrong statements.**

Частина 3 (Продукування мови – говоріння після роботи над автентичним мовним зразком)

Завдання 3. Рольова гра. Замовлення їжі у рум сервіс

### **ROLE PLAY**

Laura is staying at the Royal National Hotel in London.

She is tired and calls the front desk to order some food.

1. Who says the following? Write **L** for Laura or **R** for the front desk receptionist

LAURA RECEPTIONIST

- 1) Hello .....
- 2) Front desk speaking. Can I help you?
- 3) I'd like to order a ham and sandwich, please .....
- 4) White, brown or granary bread? .....
- 5) Brown, please .....
- 6) Any drinks, Madam? .....
- 7) No, thank you. ....
- 8) How much is it? .....
- 9) It's 2.50 plus 1 pound service, please .....
- 10) Thank you. ....

2. Practice the dialogue in pairs.

3. With a partner act out a role play.

### **Role play 1**

A. You are a hotel guest. You are hungry, but you cannot decide what you want. And you have only 10 pounds.

B. You are the hotel receptionist. You take the order and give advice. The guest doesn't remember about the extra pay for the service.

### **Role play 2**

A. You are staying at a hotel with your sister/brother. You are tired and hungry after your walk around the city. Make your order, but you have only 10 pounds for you two ! You remember about the service pay of 1 pound.

B. You are staying at a hotel with your sister/brother. You are tired and hungry after your walk around the city. Make your order, but you have only 10 pounds for you two!

### **Список використаних джерел**

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти <https://www.coe.int>
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи/ Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанасва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р., /За редакцією Грищенко М. – Київ : МОН, 2016 – 40 с.
3. Монако, Емілі. Автентичні матеріали у викладанні мови. Блог <https://www.fluentu.com/blog/educator/authentic-materials-in-language-teaching/>
4. Прасад, Вішва та Ахтар Шакіл. Використання автентичних матеріалів. Fortell Journal, 2020 <https://www.fortell.org/content/use-authentic-materials-english-language>

5. Хармер, Джеремі. The Practice of English Language Teaching Pearson Longman, 2007 – 448с.
6. Шепард, Сем. Використання автентичних матеріалів <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-authentic-materials>

**Філіппова А. А.**

Граденицька ЗОШ І–ІІ ступенів

### **ФОРМУВАННЯ СУЧАСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Людина майбутнього – творча, гнучка, демократична, культурна, з актуальними знаннями та високим адаптаційним потенціалом. Вона має стати насамперед творцем, а не бути лише споживачем раніше створених благ. Тому надзвичайно важливим напрямом освіти ХХІ століття є орієнтація програм і педагогічних технологій на компетентнісний підхід.

Компетентнісний підхід є досить новим поняттям у сучасній освіті. Перша згадка про компетентність як педагогічне явище в освітянських документах відбулася в контексті змін у системі оцінювання. Адже оцінюванню підлягають результати навчання, тобто компетентності. У наказі Міністерства освіти і науки України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти» компетентність визначається «як загальна здатність, яка базується на знаннях, уміннях, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню».

Сучасні вчені-методисти вважають, що урок літератури має бути ефективним і оптимальним за структурою. Тому словесникові треба провести зустріч дитини з художнім твором як високо мистецьким явищем; забезпечити його цілісне сприйняття; дати відповідні знання про літературу; сприяти діалогу «художній текст – читач» [4, с. 115].

У контексті діяльнісно-компетентнісного підходу до здобуття літературної освіти можливе використання творів мистецтва слова не тільки для безпосереднього ознайомлення з ними, але й для виконання учнями дій, які сприяють розвитку у них вище зазначених компетенцій. Причому, як для мовної освіти, так і для літературної, важливими й незамінними є саме комунікативні компетенції [2,с.193].

Літературна освіта в основній школі спрямована на розвиток сформованих (у початковій школі) і формування нових компетентностей.

Актуальними завданнями Нової української школи є опанування ключових компетентностей, що передбачають особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток учнів.

Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання [5, с. 173].

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти програма з української літератури для 5-9 класів забезпечує розвиток ключових компетентностей (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, інформаційно-комунікаційної, соціальної, громадянської, загальнокультурної), а також спрямована на формування літературної компетентності, яка передбачає:

- розуміння учнями літератури як невід'ємної частини національної світової художньої культури;
- усвідомлення специфіки літератури як мистецтва слова, її гуманістичного потенціалу й місця в системі інших видів мистецтва;
- знання літературних творів, обов'язкових для вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних світоглядних позицій видатних письменників;
- оволодіння основними літературознавчими поняттями й застосування їх у процесі аналізу та інтерпретації творів;
- уміння й навички створення усних і письмових робіт різних жанрів;
- уміння орієнтуватися у світі художньої літератури й культури (класичної та сучасної), оцінювати художню вартість творів, порівнювати їх [1].

Складниками літературної компетентності є наступні компетенції, які мають бути сформовані поступово під час вивчення української літератури:

- емоційно-ціннісна;
- літературознавча;
- загальнокультурна;
- компаративна.

Формування літературної компетентності та її складників тісно пов'язане з формуванням комунікативної компетентності, розвитком умінь і навичок володіння учнями українською мовою, а також іноземними мовами, видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного й писемного мовлення.

Ця мета реалізується в таких першорядних завданнях:

- формування гуманістичного світогляду та гуманітарної свідомості самостійної, творчої особистості;
- стимулювання інтересу до читання в цілому;
- формування стійкої мотивації вивчення літератури, відчуття краси та виразності художнього слова;
- плекання вміння сприймати прекрасне, творити власну особистість його засобами;
- створення умов для активного осягнення програмового матеріалу завдяки насиченій розумовій діяльності, зацікавленості процесом навчання;
- сприяння виробленню естетичних смаків, поглядів і уподобань учнів;
- підвищення загального рівня культури учнів як повноправних членів соціуму та активних учасників соціальних процесів;
- формування планетарного мислення, вільної орієнтації в розмаїтті культурних явищ;
- виховання поваги до книги, до художнього твору, що є унікальною одиницею передачі інформації [3, с. 17].

З огляду на зазначене вище, вважаю доцільним формувати, виховувати і вдосконалювати сучасні компетенції учнів на уроках української літератури.

Більшість дослідників вважають, що найбільший потенціал у формуванні компетентностей мають продуктивні методики і технології, метод проектів, дебати, створення портфоліо учня, технологія розвитку критичного мислення, технології інноваційного навчання. Завдання вчителя: оцінити потенціал конкретної технології, методу, прийому з позиції їх результативності [4,с.248].

Тож з метою наскрізного впровадження механізму реалізації завдань компетентнісного підходу в навчанні української літератури в контексті положень Нової української школи формування сучасних компетентностей на уроках української літератури має відбуватися комплексно, невіддільно одна від одної – це необхідна умова соціалізації, громадянської позиції, гуманістичного світосприйняття учнів.

#### **Список використаних джерел**

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>.
2. Куцінко О.Г. Професійний довідник учителя літератури. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 381 с.
3. Мовчан Р. Прочитати класику по сучасному (концептуальні підходи до вивчення української літератури у 12-річній школі) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях, колегіумах. – 2004. – №4. – с. 15-18.
4. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник/ За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 334 с.
5. Новий тлумачний словник української мови у 4-х томах.// Укл. В.В. Яременко, О.М.Сліпушко. – Т.2. К.: Наукова думка, 2001. – 305 с.

**Чабан О.**

Дачненська ЗОШ №1 I-III ступенів  
Біляївської райдержадміністрації Одеської області

#### **КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Новий етап у розвитку шкільної освіти пов'язаний з впровадженням компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу. Це вимагає не лише переструктуризації змісту навчальних предметів, а й певного підвищення професійної майстерності вчителя, опанування ним нових знань, володіння сучасними компетенціями, методами, прийомами й технологіями, які б дозволили йому перебудувати освітній процес відповідно до нових вимог і підходів. Адже традиційними педагогічними технологіями, розробленими для знаннєвого підходу, неможливо продуктивно формувати компетентності учнів.

Основні засади реалізації компетентнісно орієнтованого навчання української літератури обґрунтовано в Державному стандарті базової і повної

загальної середньої освіти й розроблено в основних положеннях концепції «Нової української школи» й Концепції профільного навчання щодо формування предметних і ключових компетентностей.

На зміну монологічності навчання (говорить в основному вчитель) приходять діалогічність (учитель і учень шукають відповіді на важливі для обох ціннісно-сміслові питання, пов'язані з проблематикою вивчаного твору); предметні знання і вміння – лише засіб самопізнання; самотворення учня неможливе без його активної діяльності [3, с.13].

Саме в компетентнісно орієнтованому навчанні розглядаємо завдання вивчення української літератури, формування предметної читацької і ключових компетентностей. Компетентнісно орієнтована літературна освіта в закладах загальної середньої освіти передбачає зміщення акцентів із накопичення обсягу предметних знань про історію та теорію української літератури на цілеспрямований розвиток здатності учнів застосовувати набуті знання й уміння для розв'язання актуальних проблем, пов'язаних із читацькою діяльністю [1, с.22].

Активному компетентному читачеві властиві такі характеристики: стійкий інтерес до читання, здатність уявляти й переживати прочитане, критично мислити, спілкуватися з творами мистецтва, інтерпретувати прочитане, розкривати авторські і творити власні замисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, відкривати національні й загальнолюдські цінності, жити і творити в умовах глобалізаційних змін і полікультурного суспільства.

Вивчення літератури в основній школі спрямоване на досягнення належного рівня сформованості в учнів вміння користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності, читати та усвідомлювати прочитане, на розвиток інтересу до художньої літератури і системного читання, розкриття за допомогою засобів мови і літератури національних і загальнолюдських цінностей, формування гуманістичного світогляду особистості, розширення її культурно-пізнавальних інтересів, виховання в учнів любові, поваги до традицій українського народу, толерантного ставлення до культурних традицій інших народів.

Навчальна діяльність на уроках літератури покликана не просто дати людині суму знань, умінь, навичок, а сформувати в неї предметну компетентність як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню.

Компетентнісно зорієнтованих цілей на уроках літератури можна досягти через застосування оптимальних педагогічних технологій, які б проектували предметну компетентність учня [4, с.15].

Учителів варто застосовувати в роботі інноваційні технології навчання, що допомагають розвивати ключові та предметні компетентності учнів. Інтерактивний урок, урок із застосуванням технологій розвитку критичного мислення, особистісно зорієнтований урок – це засоби активізації розумової діяльності учнів, спонукають до розвитку ключових компетентностей.

З позиції методики літератури компетентнісно орієнтованим є літературознавче завдання, виконання якого з огляду на визначену мету спонукає

учнів до задіяння наявних предметних і загальнонавчальних умінь, до освоєння нових способів роботи з художнім текстом, пошуку необхідних джерел інформації.

Для реалізації компетентісно орієнтованого навчання української літератури важливу роль відіграють проблемно-творчі й компетентісно орієнтовані завдання [1, с.25]. Компетентісно орієнтовані завдання можуть мати різну форму: проблемні запитання (напіввідкриті і закриті) проблемні завдання (евристичні, творчі, організаційно-діяльнісні) і компетентісно зорієнтовані задачі (філологічні) і комплексні.

Основою для створення компетентісно зорієнтованих завдань є художній текст, літературна критика, подані в підручнику літературознавчі статті й завдання й запитання до вивчення окремих навчальних тем, біографії письменника. Метою сучасного уроку літератури стає уже не нагромадження знань, а пошукова діяльність, спрямована на формування вмінь і навичок щодо орієнтації в інформаційному просторі. Нового звучання набуває не стільки констатація проблеми, скільки доцільність і шляхи її розв'язання [2, с. 17].

Виконання деяких проблемних чи творчо-пошукових завдань передбачає пошук учнями додаткової інформації в інтернеті чи інших джерел. Можна запропонувати учням завдання, що потребують додаткових знань: підготувати віртуальну екскурсію до музею письменника, картинної галереї; провести опитування серед однокласників у соціальних мережах, підібрати музичний супровід до читання поезії та ін. Проведення інтелектуальних літературних ігор, перегляд екранізації художніх і документальних фільмів, вистав сприяє поглибленому вивченню навчального матеріалу.

Компетентісно орієнтовані завдання, які спрямовані на організацію самостійної, пошукової і творчої діяльності, передбачають вихід за межі навчального матеріалу, мають не лише навчально-пізнавальну, а й життєву цінність; ґрунтуються на цікавому для учня матеріалі; спонукають до освоєння нових способів діяльності [1, с.26].

У процесі виконання компетентісно орієнтованих завдань змінюється позиція вчителя-словесника і його учнів. Роль учителя починає змінювати свої функції і виступає у ролі організатора, координатора освітнього процесу, консультанта, наставника, спрямовує свою діяльність на учня, який займає позицію суб'єкта читацької діяльності в процесі оволодіння предметними загальнонавчальними вміннями і ключовими компетентностями.

Отже, організація особистісно зорієнтованого й компетентісного навчання української літератури з урахуванням ідей ключових педагогічних підходів, вибудовується на класичних дидактичних принципах, а також на принципах неперервності, рефлексивності, активності, варіативності, системності, ситуативності, співтворчості, гуманізації, діалогічної взаємодії, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, опертя на суб'єктний досвід, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання та ін.

### **Список використаних джерел**

1. Бійчук Г. Підручник з української літератури як засіб організації особистісно орієнтованого і компетентнісного навчання: Режим доступу: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-21-29>
2. Ісаєва О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2014. № 1. С. 17-21.
3. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі. – [Електронний ресурс] / Паламар С., Бійчук Г., Братко В., Логвіненко Н., Фасоля А., Тименко В., Шевченко З., – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/711881/2>
4. Фасоля А. М. Компетентісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення / А. М. Фасоля // Дивослово. – 2014. – № 9. – С. 15-21

## **ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ**

---

**Гриньова М. В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської  
обласної ради»

### **ПАРТИСИПАЦІЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК «ПРОФОРІЄНТАЦІЯ» ГРОМАДЯН**

Останнім часом слово «партисипація» переходить до складу активної лексики більшості громадян України, а сама партисипація стає не лише проявом відповідального громадянства, а й ознакою людини як самодостатньої особистості, спроможної відстоювати свої права та свободи.

Зазначимо, що «*партисипація*» (з англ. *toparticipate* – бути частиною чогось, брати участь) – визначення із соціальних наук, яке постійно трансформується, тому не має однозначного трактування та типологізації [7, с.11-12]. Однозначним для розуміння сутності поняття «партисипації» є те, що вона є ключовим принципом прав людини, задекларованим у всіх міжнародних документах в галузі прав людини. Ця позиція відображена і в Конституції України.

Зважаючи на вищезазначене, можемо стверджувати, що громадянська партисипація, розглядається як базова умова для захисту прав і свобод людини, адже «рівень дотримання прав людини в будь-якій країні є пропорційним громадській активності щодо їх захисту» [10, с.89]. Однак, як зазначено у Преамбулі Переглянутої Європейської хартії про участь молоді у місцевому та регіональному житті, «участь у демократичному житті будь-якої спільноти не зводиться до голосування або висунення кандидатів на виборах, хоча й це вельми важливо. Участь та активна громадянська позиція передбачають наявність прав, засобів, простору і можливостей, а де необхідно – підтримку, щоб приймати участь і впливати на рішення, а також брати участь в акціях і заходах з тим, щоб сприяти побудові кращого суспільства» [3, с. 5]. Так, партисипація визначається не лише як право людини, а й фактичне здійснення громадянської та соціальної активності у різних сферах, включаючи економіку, політику, управління, культуру та сім'ю.

Нині в Україні великі сподівання щодо розвитку демократичного (громадянського, партисипативного) суспільства покладені на громадянську активність молоді. Однак результати проведених в останні роки соціологічних досліджень спонукають нас до роздумів щодо готовності, спроможності та вмотивованості молоді до ефективної громадянської партисипації [2, 5, 8]. Так, для загальної ситуації характерним є (не)зацікавленість молоді політикою, (не)довіра молоді владі, (не)суб'єктність молоді, політична (не)обізнаність молоді, громадянська (не)проактивність молоді, молодіжна (не)організація, школа (не)дієвої демократії.

Враховуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що в Україні існує гостра проблема, пов'язана з політичною апатією та інертністю молоді, а, отже,

гостра необхідність формування нового типу громадянина з розвиненою культурою громадянськості [6, с.241-242].

Отже, безперечним є той факт, що усталена знаннева модель громадянської освіти демонструє свою малоефективність і розвиток громадянської партисипації молоді потребує посиленої уваги та певних стратегічних заходів, націлених на розвиток суб'єктності молоді (налагодження партнерських стосунків), розвиток відповідальності молоді (розширення сфер участі), розвиток конкурентноспроможності молоді (формування ключових компетентностей та гнучких навичок), інституційну підтримку участі молоді (відповідна нормативно-законодавча база), розвиток спроможності молоді до участі завдяки навчанню (використання можливостей ОДГ/ОПІ), розвиток інтегрованості (соціальної включеності) молоді, фінансову підтримку партисипативних ініціатив (проектів) молоді, лобювання інтересів, потреб і прав молоді (в першу чергу на місцевому рівні), посилення ролі школи у набутті учнівською молоддю практики участі у житті школи та громади (впровадження партисипативних підходів громадянської освіти).

Підтвердження необхідності вищезазначених заходів можемо віднайти в ключових позиціях, зазначених в Переглянутій Європейській хартії про участь молоді у місцевому та регіональному житті. Так, Хартія, визначаючи необхідність запобігання залучення молоді до участі у соціально-політичних процесах виключно у символічний спосіб і акцентуючи увагу на домінуючій ролі школи у житті молодих людей, містить рекомендації для органів влади та місцевого самоврядування щодо здійснення розвиваючого навчання участі молоді засобами формальної і неформальної освіти [9].

Безперечним є той факт, що школа як мікро-модель суспільства може і повинна, як зазначено в Законі України «Про освіту» та в Концепції розвитку громадянської освіти, сприяти набуттю учнівською молоддю практики партисипації через щоденний досвід участі у життєдіяльності школи. Саме тому нині шкільним спільнотам слід особливу увагу приділяти розвитку культури партнерства між усіма внутрішніми та зовнішніми учасниками освітнього процесу та подоланню символічності й імітації участі дітей. Для багатьох шкіл це є справжнім викликом з огляду на багаторічне домінування авторитарного підходу в управлінні та організації освітнього процесу. Однак реалізація цієї амбітної цілі стане можливою завдяки усвідомленню значимості автентичності педагогів у поцінуванні цінностей, притаманних демократичному суспільству, а також підтримуючому та мотивуючому до партисипації навчанню через участь на трьох рівнях:

- *клас – освітній процес: навчання через участь* (розвиток демократичної атмосфери на уроці);
- *школа – врядування: управління через участь* (активізація діяльності учнівського самоврядування);
- *громада – позакласна діяльність: громадянська проактивність через участь* (реалізація учнівських партисипативних ініціатив/проектів на рівні школи та громади).

Українська школа вже зробила перші кроки у напрямку формування освітнього простору, відкритого до партисипації учнівської молоді, задекларувавши в Концепції, що «усе життя Нової української школи буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей» [1, с. 19]. Дороговказами на шляху перенесення задекларованої цінності участі у повсякденне шкільне життя мають стати принципи прав людини та демократії, визначені в Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини «Хартія для кожної людини» [9, с.13].

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що, якщо для більшості країн з розвинутим демократичним суспільством теза «активні учні стають активними громадянами» є аксіомою [3], то для нас це ще є теоремою, яку нам слід довести за такої умови: партисипацію учнівської молоді слід розглядати як «профорієнтаційну» діяльність школи щодо вибору громадянами після досягнення повноліття проактивної громадянської позиції.

#### **Список використаних джерел**

1. Концепція Нової української школи: Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Молодь України – 2018 / Результати репрезентативного соціологічного дослідження. – Київ: ДП «Редакція інформаційного бюлетеня «Офіційний вісник Президента України», 2018. – 72 с.
3. Навчасмо демократії: Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для вчителів / Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер; Пер. з англ. Та адапт. Л. І. Паращенко. – К.: Основа, 2012. – Т.1. – 164 с.
4. Переглянута Європейська хартія про участь молоді у місцевому та регіональному житті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://rm.coe.int/168071b58f>
5. Результати загальнонаціонального опитування, 2017. Українське покоління Z: цінності та орієнтири. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://neweurope.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Ukr\\_Generation\\_ukr\\_inet-2.pdf?fbclid=IwAR2QEsm9Ktmuvh6BZLKaA-BsU0f5D2chPaz1tbNt5vBrZB1fYfilMA3LWgo](http://neweurope.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Ukr_Generation_ukr_inet-2.pdf?fbclid=IwAR2QEsm9Ktmuvh6BZLKaA-BsU0f5D2chPaz1tbNt5vBrZB1fYfilMA3LWgo)
6. Семенець-Орлова І.А. Розвиток культури участі громадян як необхідна умова розвитку громадянського суспільства // Актуальні питання формування та розвитку громадянських компетентностей в Україні: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» (Київ, 17-18 березня 2016 р.) / за заг.ред. Ю.В.Ковбасюка, Н.Г. Протасової, Ю.О.Молчанової. – К.: НАДУ, 2016. – с. 241-246
7. Скажи своє слово! Посібник з Переглянутої Європейської хартії про участь молодих людей у місцевому та регіональному житті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://rm.coe.int/have-your-say-manual-ukr/1680789a84>
8. Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді: за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проекту

- «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді»: моногр. / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар та ін. ; наук. ред. О. М. Балакірева ; ЮНІСЕФ, ГО «Укр. Ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка». – К.: Поліграфічний центр «Фоліант», 2019. – 127 с.
9. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини: Хартія для кожної людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680699628>
10. Що українці знають і думають про права людини: загальнонаціональне дослідження / [І. Бекешкіна, Т.Печончик, В.Яворський та ін.]; під заг. ред. Т. Печончик. – Київ, 2017. – 308 с.

**Дончук М. О.**

ОСІШ №50 I-III ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Розвиток самосвідомості починається ще на ранніх етапах онтогенезу. Починаючи з перших ігор дитини із власними ручками і ніжками, а потім з об'єктами навколишнього світу. Одним з найголовніших етапів розвитку себе як особистості є підлітковий вік.

Підлітковий вік – це час змін. Задача педагога у цей період – залишитися другом для школярів, допомогти учням якомога легше пройти цей етап. Спантеличення у цьому віці є очевидним наслідком як фізичних, так і емоційних змін. Такі зміни у сукупності впливають на формування особистості підлітків, адже у цей період вони схильні до прийняття самостійних, навіть відмінних від батьківських, рішень, відокремлення свого «Я» від сім'ї, визнання своїх прав з боку інших людей.

А. Прихожан відмічає, що відособлення і відчуження в цьому віці не є внутрішніми, особистісними психологічними процесами, а деякими характеристиками підліткового соціального ставлення до життя [1, с. 79].

Соціальний розвиток людини є неперервним процесом від моменту його народження. Процес становлення особистості є невід'ємною його складовою. Його формування залежить від навчання і засвоєння індивідом ціннісної складової, що властива оточуючому суспільству, яким, насамперед, у цей період є вчителі шкіл.

Вплив вчителів на формування особистості у цьому віці має все: жести, міміка, інтонація, а не тільки методи, що застосовуються при викладанні предмета. На соціальне адаптування учнів також впливають відносини між учнем та вчителем. Останній має знаходити підхід до кожного учня окремо, аби задовільнити потребу підлітків у визнанні.

Підлітковий вік охоплює середній шкільний вік (5-9 класи). Учні, починаючи з п'ятого класу, спрямовані на вираження особистості. Це стосується

і їхнього зовнішнього сприйняття. Починаючи із незвичайних зачісок, помітного одягу, і , закінчуючи девіантною поведінкою.

Девіантна поведінка особистості (лат. *deviatio* – відхилення) – це система вчинків (або окремі вчинки), що суперечать прийнятним у суспільстві нормам і проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді ухилення від морального і естетичного контролю над власною поведінкою [2, с. 68].

Ставлення до навчання і учбова мотивація у підлітковому віці набуває парадоксального характеру: навчання підлітків характеризується зниженням мотивації учіння, що пояснюється зростанням інтересу до навколишнього світу за межами школи і усвідомленням значущості спілкування із однолітками, що, в цілому, є позитивними чинниками психічного розвитку.

Таким явищем у житті підлітків сприяють різкі фізичні зміни, криза самооцінки та вплив ідеалів, яких кожен обирає для наслідування самостійно. Мотивація девіантної поведінки є результатом складної взаємодії несприятливого соціального середовища і особистості. На формування мотивів девіантної поведінки у підлітковому віці впливають здебільшого порушення рівноваги між різними видами потреб, актуалізація другорядних потреб і викривлене сприйняття або недооцінка конкретної життєвої ситуації. Для запобігання таких проявів, вчителю, разом із батьками та учнями, необхідно бути єдиною командою, що працює для запобігання виникнення девіантної поведінки. Дуже часто такими є навіювання, ситуації імпульсивного характеру, помилкового самоствердження, хибне ставлення до навчання та ін.

Особливість сучасного навчання полягає в тому, що просте накопичення знань для підлітків вже не має сенсу – бо існують он-лайн-довідники і бази даних для отримання потрібної інформації.

Таким чином, особливого значення для них набувають вміння людини оперувати цією інформацією, систематизувати її, формувати концепції, знаходити креативні рішення навіть тривіальних завдань. Так само, як і важливо адекватно спілкуватися в соціумі, створювати нові зв'язки і розвивати систему контактів. Все це вимагає розвиненої префронтальної ділянки головного мозку, тож без математики та наук, які розвивають логічне мислення, не обійтись.

У сучасних умовах надання освіти вчителям не завжди вдається направляти і навчати учнів гармонійно. Це зумовлено тим, що перевага надається переданні академічних знань над соціально-культурними. Розуміючи, які процеси відбуваються з учнями, їх стає легше розуміти.

Насправді, бути підлітком – це як стояти між двома «світами». «Світ дорослих», що потребує від тебе самостійного прийняття рішень, та «світ дитинства», який проявляє твою вразливість та самокритику. Як зазначає І. Кон, підлітковий вік – це фаза переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема, статевого дозрівання, а з другого – досягнення соціальної зрілості [3, с. 134]

Разом з тим, у період розвитку емоційної та соціальної зрілості, діти прагнуть до рефлексії своїх та, особливо чужих, вчинків. Оцінка виборів, аналіз

поведінки та врахування особистісних якостей однолітків дозволяють підліткам формувати свою ієрархію цінностей, а згодом і затвердити особистість.

Унаслідок сукупності змін та жаги до розвитку, підлітки стикаються із численною кількістю ситуацій, нашоухуючись на перешкоди з боку суспільства. Конфлікт, що утворюється між ними, може форсувати появу такого психічного стану, як фрустрація, що супроводжується переживаннями у поведінці.

Важливою умовою зняття фрустрацій у навчанні підлітків є їхній розвиток як суб'єктів діяльності, що обумовлює необхідність організації навчання на засадах пізнавальних інтересів, здібностей школярів, надання їм можливості реалізовувати себе у пізнанні і учбовій діяльності.

Формування суб'єктності підлітків у школі, як наголошує В. Г. Казанська – має базуватися на комфортності, психологічній безпеці, захищеності, праві вибору завдань, що відповідають можливостям підлітка [4, с. 86].

Особливістю розвитку власної волі підлітків стає наявність мотивації для вирішення тих чи інших конфліктів. Відсутність вольових якостей викликає у них стурбованість, а стійке емоційне опанування – гордість. Безсумнівно, чим більше вмотивована дитина, тим більше його діяльність спрямована на самоосвіту. Розвиток адекватної самооцінки підлітка стимулює його до самовиховання.

Отже, ключовими аспектами у розвитку особистості сучасного підлітка є:

- засвоєння значущих цінностей, незалежно від поглядів референтних осіб;
- потреба в самостійності, прийняття адекватної відповідальності;
- врівноваження емоційного та психічного стану;
- досягнення вольової саморегуляції;
- посилення резистентності до фрустрацій.

Підліток – ще не сформована особистість. Він тільки переходить на етап розвитку. У цей період виникають як відомі нам проблеми, так і нові, що їх формує сучасний стиль життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Санкт–Петербург, 2007 – 192 с.
2. Токарева Н. М., Шамне А.В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого–педагогічного супроводу: монографія – Кривий Ріг, 2014 – 309 с.
3. Кон І. 80 років самотності. В: Час, 2008 – 432 с.
4. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов и родителей. – Санкт–Петербург, 2008 – 125 с.

**Загубелюк А.Я.**

Василівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Біляївського району

#### **РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ**

XXI століття диктує нові тенденції розвитку суспільства, яке потребує кардинальних змін. Багато педагогічних експертів стверджують, що освіта переживає сьогодні переродження та перепрофілювання, зокрема підвищується

її якість та конкурентоспроможність, прискорюється інтеграція України в загальноєвропейський освітній простір. Серед пріоритетів виховання в Новій українській школі основним результатом діяльності освітніх закладів має стати не тільки система знань, умінь та навичок дитини сама по собі, а й життєва компетентність, здатність жити в гармонії зі світом та власним серцем. А. С. Макаренко стверджував, що істинна суть виховної роботи полягає зовсім не у розмовах з дитиною, не в прямому впливові на дитину, а в організації її життя.

Для української ментальності характерним є прагнення зробити дитину щасливою в родинному, професійному, громадському та державному житті, тобто в життєтворчості [3, с. 520] Отже, враховуючи сучасні підходи до виховання створено виховну систему класу «Будиночок успішної дитини». Наша діяльність, як класного керівника, спрямована на співдіяльність дітей, їхніх сімей із формування таких життєвих компетентностей, які нададуть кожному вихованцеві можливість обрати свій шлях у житті, забезпечити комфортне життя в соціумі.

Організаційна робота з класом починається із знайомства з дітьми, батьками, вихователями дитячого садка тієї групи, що набирається до першого класу. Проведенні з батьками першокласників зустрічі-тренінги, діагностичні анкети «Чи знаєш ти свою дитину?», засідання круглого столу «Ми йдемо у перший клас» допомагають мені накопичити інформацію про інтереси, вподобання майбутніх вихованців та потреби. Надзвичайно важливо, щоб класний керівник і батьки об'єднали свої можливості і перейшли до тісної співпраці починаючи зі вступу дітей до школи, щоб створити необхідні передумови формування інтегральних якостей особистості, правильно раціонально організувати виховну роботу, здійснювати індивідуальний підхід. Відомий американський психолог Ерік Еріксон вважав, що у віці до п'яти років у дітей формується почуття автономності та особистої цінності. Вивчення учнів триває упродовж усього їхнього навчання. Це допомагає постійно коригувати, краще організувати виховну роботу.

Важливим етапом своєї виховної роботи, як основи моделі «Будиночка успішної дитини» є вироблення стратегії розвитку життєвих компетентностей учнів. Тому, провідну ідею виховної системи класу вбачаємо у:

- прагненні зробити дитину щасливою в родинному, професійному, громадському житті;
- вихованні здорової, інтелектуальної, високодуховної особистості.

Зазначені ідеї виховної системи реалізуються через такі форми виховної роботи:

1. Інформаційно-масові (дискусії, інтелектуальні ігри, брейн-ринги, уявні подорожі, міні-тренінги, сторітелінги, створення лепбуків).
2. Діяльнісно-практичні (екскурсії на роботу до батьків, інсценізації свята, ранки, ярмарки, огляди-конкурси, олімпіади, одноденні походи, операції, рейди, групові справи).
3. Інтегративні (фестивалі, шкільні акції, сільська толока, святковий вертеп)

4. Наочні (виставки дитячої творчості, книжкові виставки, фото колажі, тематичні виставки, створення слайдів про життя класу).

Головним механізмом формування життєвих компетентностей дитини у початковій школі служить ігрова діяльність. Починаючи з 1 класу діти щодня у грі вчаться розуміти певні події, знайти вихід з нестандартної ситуації, орієнтуватися у виборі вчинків, поступатися місцем, миритися, пробачати, розв'язувати чимало проблем легко, природно, із задоволенням. Особливої уваги заслуговують ігри на ранкових зустрічах: «Поміняйся іграшками», «Розкажи мені про мене», «Чарівні двері відвертості», «Подаруй однокласникові комплімент». Щоб мати можливість реалізувати свій життєвий проект, дитина повинна мати відповідні якості.

Протягом чотирьох років навчання у початковій школі учні є учасниками та переможцями Міжнародного математичного конкурсу «Кенгуру», природничої гри «Геліантус», Міжнародного конкурсу знавців української мови ім. Петра Ячика. Приймаючи участь у шкільних акціях, рейдах, олімпіадах, тематичних тижнях, концертах, туристичних походах, кожна дитина розкриває свій потенціал, вкладає свою цеглинку в будівництво моделі виховної системи класу «Будиночок успішної дитини». В класі постійно діє фотовиставка «Життя чудових дітей», «Моя добра справа» та інші, які привчають дітей до самооцінки, самоконтролю, самовиховання, служать великою зовнішньою та внутрішньою мотивацією.

В. О. Сухомлинський вважав, що колектив повинен мати високий потенціал позитивного впливу на особистість, бо він складається з окремих особистостей. «Я прагну того, щоб джерелом радості було спілкування з товаришами» [4, с. 59]. Саме дружня підтримка дитини, створення доброзичливого мікроклімату в класній родині формує здатність до самореалізації. Невід'ємною складовою «Будиночка успішної дитини» є проекти, де діти вчаться комунікативним навичкам, роботі в групі. Зміцнюють і згуртовують колектив класу великі і малі традиції. Традиції – це емоційно втілені норми, звичаї та бажання вихованців. Гарною традицією в класі стало святкування іменин. Діти готують сюрпризи для іменинника, танцюють вітальний хоровод, величають «гойданням» на стільці. Всією класною родиною святкуємо прощання з Букварем та початковою школою. Починаючи з 3-го класу в учнів набуваються знання і досвід з засад демократичного суспільства. За допомогою тренінгів діти створюють емблему і герб класу, спілітають вінок дружби. Школярі беруть участь у житті свого рідного села, підтримуючи традиції свого народу, діти вчаться бути обізнаними та самовиражатися у сфері культури і мистецтва. Колектив класу був активним учасником Різдвяного Вертепу у місцевому храмі Петра і Павла, у святкуванні Дня села, допомагав насаджувати дерева та кущі біля сільського ставу, працював злагоджено на загальношкільній толоці. Такі форми роботи спрямовані на вироблення активної життєвої позиції, формування загальнолюдських цінностей.

Важливе значення для залучення дітей до розв'язання суспільно-важливих проблем, формування досвіду громадянської поведінки мають форми партнерської взаємодії з батьками. Коли батьки відчувають себе невід'ємною частиною класної спільноти, виховного процесу, вони ініціюють багато цікавих

проектів, допомагають порадами, діляться досвідом, знаннями. Батьки класу допомогли в організації лінійки «Україна в нас одна»; позмагалися в конкурсі «Тато, мама, я – спортивна сім'я»; татусі змайстрували годівнички для зимуючих птахів; бабусі спекли жайворонків до свята зустрічі весни. Участь батьків у Благодійних ярмарках створює початок розвитку в їхніх дітях свідомої, відповідальної особистості.

Виховна робота – це постійний творчий пошук класного керівника, це щоденні перемоги і багато знаків запитань. Завершальним етапом «Будиночка успішної дитини», його дахом, вбачаю аналіз обраних методів виховання, складання діаграми сформованості компетентностей, написання дітьми есе «Чим мені запам'яталась початкова школа?», а також анкетування батьків. Процес формування життєвих компетентностей молодих школярів буде успішним за умови цілеспрямованості, комплексності, систематичності виховної діяльності, взаємодії школи і родини, залучення молодших школярів до громадсько-корисної роботи, до участі в учнівському самоврядуванні, забезпечення кожному вихованцю статусу суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності та спілкування.

#### **Список використаних джерел**

1. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018 – 40 с.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // І.Д.Бех// Педагогіка і психологія – 2011. – №4. – с. 49-57.
3. Сохань Л.В. Життєва компетентність особистості / За ред. Л.В. Сохань / Г. Сохань Г.М. Несен. – К. Богдан, – 2005. – 520 с.
4. Сухомлинський В.О. «Сто порад учителям» 63. Колектив як знаряддя виховання Видавництво Рад.шк. – 1988. – с.562–566.

**Іванова І. М.**

методичний кабінет відділу освіти  
Балтської міської ради

### **ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

Сучасні соціально-економічні перетворення в Україні зумовили зростання інтересу до виховання лідерських якостей особистості. Суспільство потребує нової генерації лідерів, досвідчених лідерів, які будуть спроможні вирішувати складні національні та глобальні проблеми.

На часі нагальна потреба в ефективному лідерстві стала очевидна як ніколи раніше. Сьогодні феномен лідерства є одним з найдосліджуваніших питань, яке синтезує в собі практично всі зміни, що відбуваються як на рівні особистості, так і на рівні суспільства [1, с. 2]. Проблеми виховання лідерів аналізуються у працях Д. В. Алфімова, Т. Г. Прохоренка, М. В. Риженко, К. С. Садохіної, Н. С. Сушик, В. В. Ягоднікової та ін.

Єдиної точки зору на визначення сутності феномену лідерства в науці не існує. Наприклад, соціологи вважають, що лідер – це член групи, здатний її очолити, показати приклад, організувати виконання завдання і визнаний у цій ролі більшістю членів групи [3, с. 70].

Психологи розглядають поняття «лідер» дещо по-іншому – в трьох ракурсах: по-перше, група має визнати право особистості приймати за неї рішення; по-друге, особистість має бути здатна до прийняття такого рішення; по-третє, особистість має бути здатна вплинути на членів групи і надихнути їх на досягнення певної мети. Майже такої ж точки зору дотримуються і педагоги. Наприклад, А. І. Кузьмінський та В. Л. Омеляненко визначають, що лідер – це член колективу, який у важливих ситуаціях здатний помітно впливати на поведінку членів колективу, виявляти ініціативу в діях, брати на себе відповідальність за діяльність колективу [3, с. 71].

Лідерство здебільшого пов'язується із домінуванням (переважанням) когось у чомусь, у певній сфері, у якійсь спільноті. Ідея лідерства стає зрозумілою вже у трирічному віці. Тому вчені різноманітних спеціальностей і зосереджують свою увагу на формуванні особистості як лідера уже в період дошкільного виховання, в рамках якого проектується заняття для «маленьких лідерів» [3, с. 7].

Принципово важливим трендом світової освітньої політики XXI століття є її спрямування на формування якостей лідера в учнів різноманітних навчальних закладів. Британський учений М. Барбер визначив, що навчальний план школи майбутнього укладатиметься за «формулою» із чотирьох змінних: Е (З+М+Л), де Е – етичне використання знань, можливість мислити і можливість бути лідером; З – знання; М – мислення (використання знань у новій ситуації); Л – лідерство (можливість здійснювати вплив) [4, с. 7].

Виховання лідерських якостей особистості може відбуватися протягом усього її життя, але найбільш сприятливим у цьому є період навчання в школі як соціальному інституті, у якому особистість перебуває одинадцять років. Саме в освітньому процесі, який ґрунтується на засадах гуманізації шкільного виховання загалом і гуманізації міжособистісних взаємин, зокрема, є найбільше можливостей для оптимізації самореалізації особистості дитини, формування її позитивних соціальних і пізнавальних потреб, що стимулюватиме самотворення особистості та розвитку її лідерських якостей.

Не менш важливою у процесі навчання і виховання є роль учителя, який сприятиме максимальному прояву лідерського потенціалу в учнів. Але для цього вчитель повинен постійно підтримувати та розвивати лідера в собі. Саме тому, у Концепції Нової української школи особлива увага приділяється ключовій фігурі освітнього процесу – вчителю: його особистості та якостям, якими він повинен володіти. Сучасний педагог має бути не тільки компетентним у своїй справі, а й бути лідером у повсякденному житті, служити прикладом для наслідування, розвивати і формувати лідерські якості у молоді [2, с. 1]. Тобто, бути здатним налагоджувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, уміти ставити найближчі педагогічні завдання й перспективи в роботі з кожним вихованцем і з колективом у цілому. Таким чином, педагогічні колективи мають вибудувати свою специфіку роботи з учнями, у яких є лідерська обдарованість, створити умови для неперервного виховання цих якостей у кожної дитини.

Варто зазначити, що процес виховання лідерських якостей учнів не є окремим напрямком виховної роботи, він органічно включений в освітній процес школи, пронизує всі його напрямки, в тому числі систему позакласної та

позашкільної роботи. Ефективність формування лідерських якостей учнів залежить від того наскільки неперервно (від класу до класу) воно здійснюється. Під неперервністю розуміється поступовість виховних дій протягом усього перебування учня в школі, та за її межами, з урахуванням психологічних новоутворень, що притаманні віковому періоду учнів й обумовлюють диференціацію змісту, форм і методів роботи [5, с. 110-115].

Основними видами діяльності, які спрямовані на формування лідерських якостей учнівської молоді в освітньому просторі, є: навчальна діяльність (індивідуальна, групова, колективна); виховна діяльність (мета якої, згідно Концепції Нової української школи, – виховання соціально-адаптованої та громадсько-активної особистості); дослідницько-пошукова діяльність (участь у конференціях, проєктах, програмах); проєктивна діяльність (розроблення та захист індивідуальних і колективних проєктів, творчих справ); громадська діяльність (участь у роботі органів учнівського самоврядування та громадських молодіжних організацій тощо) [5, с. 113-114]; представницька діяльність (уміння ефективно презентувати себе, групу однолітків, навчальний заклад, молодіжну громадську організацію). Через таку ефективну систему виховного процесу і формується в учнів відповідальність, ділові риси, цілеспрямованість, креативність, практична орієнтація інтелектуальної діяльності, уміння самопрезентації, самоуправління, самооцінювання, самостійно діяти, генерувати ідеї й приймати рішення щодо їх реалізації одноосібно й у команді, уміти діяти в умовах перманентно змінюваного середовища, бути здатним впроваджувати зміни, управляти ними, долати можливі їхні негативні наслідки тощо, чому і сприяє багатогранна урочна й позаурочна робота школи, залучення громадськості, батьків, використання можливостей позашкільних закладів, різних форм учнівського самоврядування та ін.

Отже, виховання лідерів – це системна повсякденна, багаторічна, протягом усього перебування учня в школі, робота педагогічного колективу. Високі вимоги ставляться як до учнів, так і до особистості педагога, який у своїй діяльності повинен враховувати індивідуальні та вікові особливості учнів, створювати такі умови, які забезпечували б у процесі навчання подальший розвиток лідерських якостей.

Лідери, які здатні розуміти, цінувати й ефективно мотивувати, стануть найбільш цінним ресурсом у майбутньому.

#### **Список використаних джерел**

1. Данилова Т., Салата Г. Світоглядні аспекти феномену лідерства: до постановки проблеми [Електронний ресурс]. Режим доступу: <file:///C:/Users/ТЕХНИКА/Downloads/Dialnet-WorldviewAspectsOfLeadershipPhenomenon-6234597.pdf>
2. Воронюк О., Цюняк О. Педагогічні аспекти формування лідерських якостей молодших школярів в умовах сучасної початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://conference.pu.if.ua/forum/files/30112017/1/voron.PDF>

3. Зеленев С.А. Формування лідерських якостей як завдання планетарного виховання студентської молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2017/690-1516189631.pdf>
4. Клепко С.Ф., Литвинюк Л. В. Формування лідерської компетенції в школі: навчальний посібник-довідник. – Полтава: ПОППО, 2012. 270 с.
5. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. 2013. № 7. С.110-115

**Кірчева Н. Г.**

Каракуртська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів  
Болградської районної ради Одеської області

### **ФОРМУВАННЯ ЕТНИЧНОЇ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ**

Розвиток особистості в багатонаціональному середовищі відбувається з отриманням суспільно-історичного досвіду. Цей досвід накопичений людством з давніх часів і знайшов своє відображення в нар

одних традиціях, культурі, звичаях, обрядах, літературі, музиці, мистецтві, переданих із століття в століття як духовне багатство [1]. Народ не повинен забувати свої національні традиції, інакше він приречений на загибель. Національні традиції і культура мають значний педагогічний потенціал і можуть стати ефективним засобом патріотичного виховання.

Освітні заклади багатьох районів Одеської області функціонують в поліетнічному середовищі і характеризуються багатонаціональним складом учнів. У таких умовах необхідне звернення до духовного багатства різних національних культур, які незважаючи на наявні відмінності, мають єдину моральну основу.

Національна свідомість учнів формується на основі засвоєння культурно-історичного досвіду нашого народу, його багатовікової мудрості та духовності [3]. Такої думки дотримувалися Б. Грінченко, М. Костомаров, П. Куліш, І. Нечуй-Левицький, І. Франко, Т. Шевченко та інші прогресивні представники українського народу. Визначні педагоги Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський наголошували, що дидактичний вплив національно-культурних традицій на формування особистості дитини є надзвичайно великим.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки особливості виховання учнів на національних культурних традиціях українського народу розглядалися у дослідженнях А. Бойко, Р. Дзвінки, О. Дубасенюк, П. Ігнатенко, В. Кузя, Ю. Руденко, М. Стельмаховича, В. Струманського, В. Попружного, Г. Шевченко [2].

Новизна обраної нами теми щодо формування етнічної та національної самосвідомості учнів полягає у тому, що ми протягом кількох років, реалізуючи науково-методичну проблему виховної діяльності закладу з

формування національно-патріотичної самосвідомості учнів, доклали зусиль, щоб визначити шляхи і форми **забезпечення комплексного підходу до розвитку патріотизму вихованців та дбайливого ставлення до традицій, рідної мови, культури національних меншин і підвищенню ефективності виховання у дітей пізнавального інтересу до історії та культури рідного краю, до своєї країни та прабатьківщини.**

Новий час вимагає від закладу освіти змісту, форм і методів патріотичного виховання, адекватних сучасним соціально-педагогічним реаліям. Тільки через активне залучення до соціальної діяльності і свідому участь у ній, через зміну духовного клімату закладу можна досягти успіхів у формуванні етнічної та національної самосвідомості учнів.

Національно-патріотичне виховання в нашій школі включає в себе науково-методичні, організаційні та інші аспекти, охоплює своїм впливом усі розділи та напрямки діяльності педагогічного колективу, всебічно пронизує життя вчителів, учнів та батьків: духовну, правову, культурну; спирається на освіту, культуру, історію. Завданням адміністрації та педагогічного колективу є розробка різних проєктів, щоб відродити духовне життя закладу і кожного учасника освітнього процесу. Це, у свою чергу, вимагає від учителів підвищеного інтересу до розвитку школи, докладання спільних зусиль, рефлексії, будівництва стратегії для змін. Ми практикуємо нестандартні форми засідання педагогічних нарад, засідань методичної комісії класних керівників з питань національно-патріотичного виховання.

Як приклад, цікавим й змістовним є засідання **методичної комісії класних керівників** спільно зі шкільним парламентом за темою «Національно-патріотичне виховання учнів засобами етнопедагогіки та краєзнавства» у формі «Телемосту». За допомогою соціального педагога, який звітував про соціологічне опитування учнів «Чи вважаю я себе патріотом?», керівника сільського краєзнавчого клубу «Патріот» учні та вчителі проаналізували питання виховання засобами етнопедагогіки та проблеми збереження рідної мови.

З метою поліпшення вивчення рідної мови, історії та культури прабатьківщини була підготовлена навчально-виховна програма «Албанська мова. Розмовляємо, читасмо, пишемо албанською. Культурні традиції албанського народу». Програма реалізується через роботу факультативу для учнів, які бажають вивчати рідну албанську мову.

Провідна ідея факультативу – збереження рідної албанської мови, формування інтересу до традицій, культури албанського народу. Проводяться **відкриті заняття факультативу** із запрошенням батьків, мешканців села – носіїв рідної мови. За допомогою дорослих діти мають можливість порівнювати літературну та діалектну албанську мову: будується діалог між представниками різних поколінь, інсценуються казки, байки тощо.

Особливе місце у формуванні усвідомленого почуття етнічної приналежності до своєї нації відводиться участі школярів у **науково-дослідній діяльності** Малої академії наук. З 1998 року вихованці нашої школи працюють у відділенні «Історія», секціях: «Етнологія», «Історичне краєзнавство», «Історія України». За останні п'ять років членами шкільного інтелектуального об'єднання

«Дослідник» були вивчені такі теми: «Набуття албанцями-переселенцями другої батьківщини в Буджакському регіоні», «Село Каракурт: минуле і сьогодення», «Албанське (грецьке) козацьке військо», «Старовинний албанський обряд – весілля», «Календарні свята та обряди, пов'язані з жертвопринесеннями (на прикладі села Каракурт)» тощо.

У 2016 році вперше в історії України була створена Асоціація албанців України (далі – Асоціація). Згідно з планом роботи Асоціації колективу нашої школи було запропоновано зібрати інформацію про успішних і видатних особистостей-албанців с. Каракурт. З метою збагачення знань учнів про відомих людей нашої школи, формування стійкого інтересу до вивчення даної теми, ми впровадили *соціальний проект «Доля людей в історії села»*. Очікуваним результатом реалізації проекту стало те, що учні у ході пошукової роботи отримали інформацію про відомих людей нашого села, в них сформувався стійкий інтерес до вивчення даної теми та почуття гордості за своє село і людей, що живуть у ньому.

Завдяки виробленій виховній системі, Каракуртська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Болградської районної ради Одеської області – стала освітнім та соціокультурним центром села. Співдружність учнів, батьків, педагогів, представників влади та духовенства сприяє соціальному та культурному розвитку села через реалізацію і проведення інтелектуальних, культурно-просвітницьких, природоохоронних та спортивних заходів з учнями, батьками, громадою. Запрошуються до школи почесні жителі села і успішні люди – випускники школи, організовуються екскурсії в шкільний музей для гостей; на базі школи проводиться фестиваль малих народів. Полікультурна різноманітність нашого села надає особливого колориту національним і сімейним святкам: ми зберігаємо мову, шануємо звичаї і традиції албанців, болгар, гагаузів, українців.

Сільська школа була, є і буде важливою складовою освітньої системи. Вона покликана всіляко сприяти збереженню, розвитку національних традицій і формуванню етнічної самосвідомості учнів. Тільки на основі почуттів патріотизму та національних святинь зміцнюється любов до Батьківщини, з'являється почуття відповідальності за її могутність, честь і незалежність, збереження матеріальних і духовних цінностей суспільства, розвивається гідність особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Духовна культура України перед викликами часу. Тези учасників ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Харків, 16 квітень 2019 р.) / [ред. кол.: А. П. Гетьман ... [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://dSPACE.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/16399/1/Duh\\_kultura\\_2019.pdf](http://dSPACE.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/16399/1/Duh_kultura_2019.pdf)
2. Жаровська О. П. Національна самосвідомість як складова патріотичного виховання студентів педагогічних університетів ... [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Tmp\\_vd\\_2014\\_18\(1\)28.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Tmp_vd_2014_18(1)28.pdf)

3. Іонова О.М. Формування національного світогляду молодших школярів в сучасній педагогічній науці... [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.irbis-nbuv.gov.ua](http://www.irbis-nbuv.gov.ua) > cgi-bin > cgiirbis\_64

**Кучеренко А. А.**

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

Херсонської обласної ради

### **УКРАЇНЬСЬКА НАЦІОНАЛЬНА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ЯК САМОБУТНЄ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНЕ ЯВИЩЕ**

Досвід розвитку національної теорії і практики переконливо свідчить про те, що в кожного народу, етносу історично склалася власна національна система виховання і освіти.

В епоху державного й духовного відродження України пріоритетна роль належить розвитку національної системи освіти і виховання, яка має забезпечити вихід незалежної української держави на якісно новий рівень.

Зароджуються національні концепції вітчизняної освіти і виховання, які, враховуючи культурно-історичний досвід свого та інших народів, спрямовані не лише на виведення справи навчання і виховання з глибокої кризи, але й на докорінне реформування її, піднесення до вищих світових стандартів. Концептуальне осмислення провідних проблем національної освіти і виховання переконує в тому, що демократизація, гуманізація і гуманітаризація їх неможливі без відродження вітчизняних культурно-історичних, народно-педагогічних, народознавчих виховних традицій [3, с. 174]

Доказом того, що проблема виховання є актуальною свідчать наукові розробки за такими напрямками: виховання як цілеспрямований процес формування особистості – (С. Баранов, С. Гончаренко, Т. Львіна, Б. Кобзар, В. Лозова, Н. Мойсеюк, Г. Троцько, та ін.), виховання як чинник соціалізації особистості – (М. Галагузова, І. Закатова, Ю. Клейберг, О. Матвієнко, П. Підкасистий, М. Приходько, В. Смирнов, Д. Фельдштейн, С. Шевченко, В. Шульгин та ін.); культурологічний аспект виховання як системи формування творчої особистості – (В. Бондар, І. Бурлака, І. Зязюн, Л. Коваль, М. Фіцула, В. Фоменко, І. Шапошникова, М. Ярмаченко та ін.).

У Національній доктрині розвитку освіти, цілісна виховна система розглядається як один із основних шляхів реформування виховання. Зміни й оновлення освітньої парадигми підводять педагогів до сучасного розуміння виховання як діяльності, що базується на саморозвитку, самовдосконаленні та їх педагогічній підтримці. Основним завданням сучасної школи є виховання свідомих громадян України, забезпечення умов для творчої самореалізації, самовизначення особистості. Це повинно бути, на нашу думку, осередком виховної системи [2].

Національна система виховання постійно відтворює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний та інтелектуальний потенціали рідного народу, створює умови для розвитку і розквіту природних задатків і талантів кожного громадянина України, формування духовного потенціалу – найвищої цінності

нації, держави. Національне виховання реалізує глибоке і всебічне пізнання рідного народу, його історії, культури, духовності і на цій основі – пізнання кожним учнем, вихованцем самого себе як індивідуальності і як частини своєї нації, а через неї – і всього людства, організацію самонавчання і самовиховання, найефективніших шляхів розвитку і самовдосконалення особистості [3, с.175]. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді наголошує: «Сьогодні Українська держава та її громадяни стають безпосередніми учасниками процесів, які мають надзвичайно велике значення для подальшого визначення, першою чергою, своєї долі, долі своїх сусідів, подальшого світового порядку на планеті. В сучасних важких і болісних ситуаціях викликів та загроз і водночас великих перспектив розвитку, кардинальних змін у політиці, економіці, соціальній сфері пріоритетним завданням суспільного поступу, поряд з забезпеченням своєї суверенності й територіальної цілісності, пошуками шляхів для інтегрування в європейське співтовариство, є визначення нової стратегії виховання як багатокомпонентної та багатовекторної системи, яка великою мірою формує майбутній розвиток Української держави [1].

Визначенню принципів, підходів, форм і методів виховної роботи в сучасній національній школі сприяє глибоке вивчення педагогічних явищ, типів навчально-виховних закладів, виховних традицій в епоху українського Відродження (XVI – перша половина XVIII ст.). У період Ренесансу в Україні утверджувалися пріоритетність етнопедагогіки і народознавства, родинного виховання і сімейних духовних цінностей, формування національної свідомості і духовності, усталювалася рівноправна основа різноманітних і альтернативних освітньо-виховних структур, багатоваріантних підходів у навчанні і вихованні, не допускалася одноманітність й уніфікація в системі навчально-виховних закладів. Щільна мережа різнотипних шкіл створювала умови для розвитку природних задатків, нахилів, здібностей кожної дитини, для підготовки інтелектуальної, творчої еліти суспільства в галузі державного будівництва, політики, культури, науки, мистецтва, економічної діяльності [3, с.175].

Магістральним шляхом розвитку школи і освіти, підтвердженням історією розвитку усіх народів світу, багатовіковим вітчизняним досвідом, є цілеспрямоване і систематичне виховання підростаючого покоління на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів.

Освіта і виховання є найважливішими компонентами культури, яка в усьому світі розвивається національними шляхами. Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Прикладом є педагогічна творчість К. Д. Ушинського, якому належить ідея національного виховання. Національним він вважав виховання, яке історично склалося на історичному ґрунті певної конкретної нації й світовими цілями, змістом і засобами підпорядковане самобутній природі дитини, потребам забезпечення її належного тілесного, інтелектуального, духовно-морального й естетичного розвитку, засвоєнню національних, місцевих етнографічних та загальнолюдських культурних цінностей, формування довершеної особистості, національного свідомого представника свого народу. Як

зазначав К. Д. Ушинський, нація – це сукупність різноманітних ознак душі, розуму й тіла, що виражається в характері, поведінці, способі мислення, психології людини [4].

Отже сьогодні, школа, педагогічні колективи покликані творчо осмислити уроки минулого, суть сучасних суспільних процесів і на цій основі підготувати міцний фундамент для відродження й утвердження української системи виховання.

#### **Список використаних джерел**

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. URL: [http://sosntehn.com.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=156&Itemid=231](http://sosntehn.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=156&Itemid=231) (дата звернення 31.03.2020).
2. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347. Освіта. 2002. 24 квіт. (№ 14). С. 4
3. Сележан Й. Основи національного виховання. Чернівці, 2005 – 304 с.
4. Тіткова О. Ідея національного виховання К. Д. Ушинського. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/20366/1/\\_2015.PDF](http://eprints.zu.edu.ua/20366/1/_2015.PDF) (дата звернення 31.03.2020).

**Леськів О. Ф., Конопльова І. С.**  
Нерубайська загальноосвітня школа №2  
I-III ступенів Біляївського району

#### **ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ**

Громадянська освіта учнів – це навчання демократії, важливий засіб формування політичної культури. Формування громадянськості учнівської молоді сьогодні визнано найважливішим напрямом державної політики в галузі виховання [2, с. 28]. Однак, не всі молоді люди мають бажання брати активну участь у громадському житті міста і своєї країни в цілому. Для багатьох цілком достатнім є розмірений і спокійний плин життя: школа – сім'я – друзі. У такому випадку людина виступає пасивним спостерігачем громадського і культурного процесів. Але є й інша частина молоді, яка свідомо обирає активний спосіб життя: через навчання, членство в громадських організаціях, активну участь у суспільно-політичному житті. Проблема громадянської активності, або іншими словами, прояву активної громадянської позиції – це проблема, що існує з часів заснування держави, і проходить важливою лінією в дослідженнях, психологів, педагогів, юристів, істориків, філософів, економістів.

Для розвитку демократичного суспільства, що відповідає потребам усіх громадян, необхідно, щоб наступне покоління виросло громадсько активним. Саме тому, виховання майбутніх громадян потрібно починати з раннього дитинства [1, с. 95].

Останні десятиліття стає зрозумілим, що суспільні перетворення пов'язані в першу чергу зі змінами у свідомості людини. Важливу роль в цьому процесі

відіграють освіта і виховання, як основа формування усвідомленої громадянської позиції особи. На початку XXI ст. учнівське самоврядування виходить на якісно новий етап свого розвитку [2, с. 28]. Багато свідомих громадян розуміють: якщо вони хочуть чогось досягти, то треба діяти. Інакше нічого ніколи не буде. Кожен може зробити хоча б невеликий, але свій внесок у розбудову нашої держави. Нехай це буде добровільна толока, коли спільно прибирають територію, саджають дерева не заради якоїсь «галочки», а за велінням серця, через бажання зробити кращою свою країну. Бо лише спільними зусиллями ми можемо досягти певних результатів.

Учніське самоврядування є універсальною формою активності учнів, яку можна з однаковим успіхом вважати як засобом життя учнівського колективу, так і прикладом творчої самореалізації, успішної соціалізації зростаючої особистості. Самоврядування забезпечує участь учнів у різноплановій, різноманітній та глибоко змістовній роботі освітнього закладу, спонукає до управління справами колективу, допомагає зрозуміти свої права та обов'язки, формує почуття керівника спочатку в класі, в школі, в групі, потім у місті, державі [4, с. 23]. Саме через шкільне самоврядування, яке пройшло довгий шлях, до початку безпосередньої практики, відбувається процес підготовки майбутніх активних громадян нашої держави, із глибоко усвідомленою життєвою позицією, почуттям національної самосвідомості, які б змогли розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання, приймати власні рішення. Суть його полягає у реальній участі дітей в управлінні класу, школи, сприяє згуртуванню шкільного колективу, розвитку громадської думки, процесу соціалізації особистості, ефективному входженню в доросле життя.

Варто зауважити, що учнівське самоврядування, як і будь-який інший громадський рух, має свої ризики та загрози. Недооцінюються громадська зрілість, громадська активність, уміння молодих людей самостійно організувати своє життя, аргументовано і впевнено пояснювати ті чи інші рішення та вчинки. Проте, кожна хвилина, вкладена учнями в ефективну громадську діяльність сьогодні, – це реальний результат вчорашнього дня, бо ж завтра починається сьогодні. Формування вільної особистості, яка має стійку громадянську позицію, усвідомлені життєві орієнтири та громадянську активність, необхідно реалізувати через принципово новітні підходи та не під тиском і примусом, а виключно внаслідок особистої прихильності дитини [3, с. 21].

Тому до створення моделі демократичного шкільного самоврядування «Школа радості успіху дім» педагогічний та учнівський колективи Нерубайської ЗОШ № 2 I-III ступенів підійшли з урахуванням саме таких позицій. Метою і завданням учнівського самоврядування є становлення виховної системи школи через розвиток креативності, ініціативи; формування громадянської позиції, загальнолюдських і моральних цінностей, загальношкільного колективу; засвоєння соціальних норм поведінки через участь у громадському житті; створення атмосфери та умов для самовизначення, самоствердження й самореалізації кожної особистості через наявність широкого вибору напрямків і видів діяльності [3, с. 28].

Слід відзначити, що створення умов для самореалізації учасників учнівського самоврядування в закладі зосереджувалося безпосередньо на реалізації соціально-виховних проєктів. Учнівське самоврядування має свою історію успіху «Ми можемо більше! – укріплення демократії в Україні з допомогою розвитку громадянської та політичної освіти молоді. Мета нашої роботи – активно свідомий учень та громадянин. Щорічно учні школи представляють свої проєкти на районних та обласних конкурсах, є учасниками соціальної реклами, волонтерського руху, Всеукраїнської імітаційної гри-виборів для дітей і молоді М18 «Я обираю Президента України!». Школа працює в рамках Школи громадянської партиципації. Учнівське самоврядування дозволяє учням розкрити такі соціальні якості, як критичність та конструктивність мислення, толерантність, повага до власної та чужої праці, оптимізм, гуманізм, здатність до самоаналізу і самовиховання.

Отже, самоврядування можна розглядати як реальну демократію в дії. Налагодження процесу партнерства у відносинах «адміністрація школи – учень», «вчитель – учень», «батьки – учні», «громада – учні». Учнівське самоврядування спонукає до осмислення власної ролі у життєдіяльності колективу і є реальним фактором формування демократичних, правових засад і традицій у міжособистісному спілкуванні учнівської молоді, її підготовки до розбудови громадянського суспільства України.

#### **Список використаних джерел**

1. Дорофеев О. С. Технологія ранньої соціалізації особистості: учнівське самоврядування // Позакласний час. – 2008. – № 1. – С.95-99.
2. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Назаренко Л. М. Система формування громадянських цінностей учнівської молоді / Л.М. Назаренко // Виховна робота в школі. – 2010. – № 4. – С.16-33.
4. Чубар В. Дитяче самоврядування: я, школа, суспільство: Самопрезентація учнівського і педагогічного колективу / В. Чубар // Шкільний світ. – 2007. – № 12. – С.22-24.

**Онищук О. М.**

заступник директора з виховної роботи  
Авторської школи М.П. Гузика

### **ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ШЛЯХ ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ДИТИНИ**

Процеси глобалізації, які відбуваються у сучасному світі, зумовлюють не лише розширення можливостей вибору та спектр спрямованості цілей життєвих самовизначень, а й пропонують низку спокус, безоглядне, некритичне ставлення до яких може зруйнувати в людині її гуманістичну сутність.

Реформа середньої освіти та розбудова Нової української школи спричинили зміни в поглядах на дитину як суб'єкта виховного процесу, а відповідно внесли зміни й в усталені змісти, способи та форми її виховної власної діяльності, змінили погляди і вчителів-вихователів та інших учасників

навчально-розвивального виховного процесу.

Сьогодні, коли життя пропонує кожному численну кількість виборів, життєвих самовизначень у найрізноманітніших сферах людської діяльності і, що не менш важливо, у виборі ціннісних орієнтирів, які визначають життєвий шлях особистості, ще більше зростає значення духовності.

Педагогіка партнерства, орієнтація на учня, виховання на цінностях – саме ці складові концепції Нової української школи спрямовані на те, щоб побудувати довіру між школою, дітьми, батьками та суспільством і виховати в дитині таку цінність, як духовність. У свій час Василь Сухомлиньський наголошував, що «час і батькам і вчителям глибоко усвідомлювати, що ані школа без сім'ї, ані сім'я без школи не можуть упоратися з найтоншими, найскладнішими завданнями становлення людини» [5, с.83].

Філософська категорія «духовність» в залежності від поглядів різних філософів може мати декілька розумінь. Так, Арістотель асоціював душу через серце людини, визначаючи духовну людину, як «добру» і «прекрасну». Декарт пов'язував душу зі свідомістю, тлумачачи духовність як активну розумну силу. У роботах Канта категорія «духовність» визначається, як здатність людини до самовдосконалення. Гегель визначав цю категорію, як діалектику суб'єктивного, об'єктивного та абсолютного духу [3, с. 116].

Російський психолог академік П.В. Сімонов визначив категорію «духовність» як форму людської самосвідомості, самоідентифікації, сферу сутності людини. Духовність, на його думку, це прояв вищих устремлінь людини до знання й служіння іншим людям» [4, с. 36-37].

Існує позиція ряду українських дослідників, що «духовність» – це наповненість любов'ю, що спрямовує людину до щастя й надихає служити істині, робити добро, цінувати й творити красу, самореалізуючись у всіх своїх проявах, працюючи фізично й духовно й відчуючи при цьому радість творця, хто б ти не був – президент, міністр, вчитель, лікар, підприємець, науковець, робітник, селянин» [2, с.138].

Таким чином, духовність у людині можна визначити через наявність у неї високих моральних якостей, вміння та прагнення до навчання та самореалізації, самоідентифікації та отримання задоволення від своєї діяльності на благо собі, іншим людям та суспільству в цілому. Саме тому, створення умов для формування духовності в учнях є найважливішим завданням педагогічного процесу. Досягнути цієї мети у реальному виховному процесі можна тільки за однієї умови, а саме: надання системі виховання персоналізованого особистісного характеру.

Виховання духовності в дитині завжди було пріоритетним напрямком в Авторській школі М. П. Гузика. Теоретико-методологічні основи дитиноцентричної демократичної інноваційної виховної системи Авторської школи М. П. Гузика побудовані на основі наступних принципів.

Перший – дитина приходить на Землю, з метою виконання нею відповідного завдання. Другий – кожна дитина має унікальні таланти, за допомогою їх реалізації спроможна справитися з покладеною на неї місією. Третє – оскільки, розуміння волі Божої на високе призначення власного таланту

дається дитині через її дух, то найперше в її вихованні повинні бути поставлені задачі, пов'язані з отриманням її духовної складової Святого Божого Духу. Четверте – для того щоб дитина, яка знає своє божественне призначення на землі, змогла його виконати, їй потрібно сформувати власний характер, який є адекватний в тій конкретній діяльності, якою повинна займатись дитина [1].

Таким чином, ми стверджуємо, що кожна без винятку дитина має потужний потенціал для успішного й продуктивного життя на Землі. Пріоритетною метою процесу виховання має бути своєчасне розкриття і усвідомлення особистістю власного таланту, повна його реалізація та забезпечення динамічного розвитку до рівня геніальності. Серед найголовніших завдань людиноцентричної системи виховання має бути поставлена підготовка свідомості дитини та розуміння необхідності відродження її духовної іпостасі. Крім цього, дитина повинна знаходитись у середовищі, яке демонструє найкращі зразки життя людей, подібних до неї за своїм талантом і покликанням.

З огляду на ці чотири фундаментальні світоглядно-філософські та теоретико-методологічні постулати нами створена унікальна високоефективна персоніфікована виховна система.

Планування виховної роботи здійснюється в Авторській школі М. П. Гузика на основі даної концепції, а також у відповідності з основними виховними орієнтирами, затвердженими Міністерством освіти і науки. Під духовним вихованням ми розуміємо саме створення атмосфери духовності в Авторській школі. Ми обираємо такі форми роботи, створюємо такі умови, щоб діти хотіли самовдосконалюватися та розвивати свій внутрішній світ, йдучи до того виховного ідеалу, який розроблено в Авторській школі, на основі якого здійснюється виховна робота. Отже, які ж це форми роботи?

Умовно їх можна розділити на три групи: взаємодія батьки-діти, вчителі-діти, вчителі-батьки.

До першої групи можна віднести: запрошення на тренінги–профорієнтації батьків-представників різних професій; проведення благодійного соціального проекту «Даруємо друге життя речам», проведення благодійних акцій, ярмарок.

До другої групи відносяться: ранкові молитви та проповіді на духовно-моральні теми, які проводять духовні наставники школи; курс основ християнської етики; благодійні акції та поїздки до шкіл-інтернатів; зустрічі з представниками органів державної влади та місцевого самоврядування; активні форми роботи, тренінги з учнями; різноманітні поїздки та подорожі.

До третьої групи варто віднести: батьківські збори-тренінги щодо вікових особливостей дітей, виховання дитини, попередження конфліктів і взаємодія учасників освітнього процесу; анкетування батьків.

Особливим видом партнерства можна назвати шкільні свята, на яких відбувається поєднання і тісна взаємодія вчителів, батьків та дітей.

Таким чином, на нашу думку, виховна робота, яка здійснюється разом з навчальним процесом у рамках Комбінованої системи М. П. Гузика, дає можливість через партнерство учнів, вчителів та батьків забезпечити виховання у дитини духовності, яка дозволить їй у подальшому розвиватись як особистість та стати справжнім громадянином, який зможе творити історію власної держави.

**Список використаних джерел:**

1. Гузик М.П. Індивідуальний розвиток дитини: діюча модель сучасної Авторської школи. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – №1. – С. 6-39.
2. Зобов М.І., Зінченко В.А., Лошак О.В. Духовність: категоріальний синтез // Науковий вісник. Серія «Філософія». / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2008. – Вип. 28. – С. 138.
3. Пода В.М. Генеза понять «духовність», «духовне-моральне виховання» в різних галузях знань // Молодий вчений. Вип. № 2.1 (54.1) – С. 116-120.
4. Симонов П. В. Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов, Ю. П. Вяземский. – М. : ПРЕСС-S, 1989. – 360 с. – С. 36-37.
5. Сухомлинский В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – С. 83.

**Сотніченко І. Ф.**

Василівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів  
Болградської районної ради Одеської області

**ОНОВЛЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ЧЕРЕЗ  
ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА**

Свого часу Авраам Лінкольн відмітив: «Те, чому сьогодні вчиться в класі одне покоління, стане нормою життя наступного». Ці слова лаконічно і точно визначають головну мету освітнього процесу. Свідомість дитини, яка йде до школи – це чистий аркуш. Писати на цьому аркуші – справа, що вимагає ювелірної майстерності. Від того, тексти якого змісту ми впишемо і в який спосіб це зробимо, залежать шанси наших дітей на життя у цивілізованому суспільстві. Що пише на цьому аркуші сучасна українська школа? Кого виховує? Громадян чи підданих? [3, с. 1]

Світогляд людини закладається саме в школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та професійні якості. Школа для дитини – це не просто дім знань із предметів, а дім, де дають освіту для життя. Цінність предметів у їх виховній спрямованості.

У прагненні оновити школу ми не можемо керуватися застарілою авторитарною системою управління освітнім процесом, це стиль взаємодії, який не дає змогу для розвитку творчого потенціалу дитини та є неприйнятним, недопустимим у Новій українській школі [4, с. 4].

Найефективніший сучасний стиль педагогічної взаємодії – це партнерський стиль. Партнерська взаємодія – це взаємодія поміж рівноправними суб'єктами, в якій відбувається взаєморозвиток і саморозвиток суб'єктів. В рамках партнерської взаємодії спостерігається сходження з п'єдесталів, позитивне ставлення до дітей та діалогічний стиль спілкування. Саме він необхідні для впровадження демократичного процесу у новій українській школі. Це дуже важлива і суттєва зміна в бік партнерства і демократії. І нарешті вона задекларована на законодавчому рівні.

Ключовим компонентом Нової української школи є педагогіка партнерства. Основні принципи цього підходу:

- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;

- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [1, с. 14]

Як на практиці забезпечити плідну співпрацю вчителів, батьків та дітей на засадах взаємної довіри й поваги. Як досягти балансу прав, обов'язків і відповідальності у трикутнику дитина-педагог-батьки? [1, с. 2]

Впровадження педагогіки партнерства у виховний процес передбачає демократичний стиль педагогічної діяльності. За демократичного стилю педагогічної діяльності вчитель:

- розглядає учня як рівноправного партнера у спілкуванні, колегу у спільній діяльності;
- залучає учнів до прийняття рішень, бере до уваги їхні думки, заохочує самостійність суджень, зважає на особистісні якості вихованців;
- спонукає до дії порадами, проханнями;
- багато працює над собою, над своїми психологічними вміннями;
- має рівень ІТ-компетентності;
- має високу професійну стійкість, задоволений своєю професією.

Саме з метою оновлення освітньої діяльності та заради її ефективності, у 2018 році у Василівській ЗОШ було створене творче об'єднання класних керівників 5-11 класів, яке працює над впровадженням педагогіки партнерства у виховний процес, який є невід'ємною частиною освітнього процесу. Робота творчого об'єднання педагогів Василівської ЗОШ спрямована на розбудову демократичного освітнього середовища та демократичного врядування у школі, адже безпечний і комфортний клімат у школі дає змогу побудувати рівноправні й відповідальні стосунки і сприяти розвитку демократичних компетентностей не лише учнів, але й учителів, батьків та представників громади [2, с. 60]. Усвідомлення важливості своєї ролі в усіх шкільних процесах дозволяє підвищити мотивацію та покращує ефективність навчання та виховання, сприяє соціальній згуртованості суб'єктів освітнього простору, міжкультурному діалогу й визнанню цінності різноманітності й рівності, підвищенню визнання і розуміння відмінностей.

Вдалою практикою нашого колективу стало проведення методичної роботи у рамках творчого об'єднання педагогів Василівської ЗОШ, а саме:

- Семінар-практикум «Я крокую до педагогічної майстерності»;
- Мотивуючий коучинг «Сучасний педагог: нове бачення української школи»;
- Тренінг «Педагог-партнер. Апгрейд інструментарію сучасного педагога»;
- Тренінг «Педагогіка партнерства – ключовий компонент формули НУШ»;
- Бюро педагогічних знахідок «Виховання по-новому».

Завдяки оновленню форм та методів методичної роботи ми змогли почати реалізовувати в нашій школі нові завдання діяльності навчального закладу:

- практикувати взаємини між учителем та учнями, адміністрацією, вчителями й батьками на основі поваги до прав людини;
- будувати всі шкільні процеси на основі діалогу та поваги;

- практикувати саморефлексію як усталений елемент діяльності школи;
- забезпечити прозору й добре налагоджену комунікацію, зокрема відкрито обговорювати наявні проблеми та виклики;
- виробляти спільне бачення і планування розвитку школи різними суб'єктами шкільного життя на підставі спільних цінностей;
- переходити від управління до співуправління освітнім закладом за участі усіх суб'єктів шкільного життя, створювати дієве самоврядування;
- дотримуватися виборного принципу при формуванні органів шкільного самоврядування;
- створювати різноманітні можливості для реалізації свободи слова в школі (через Інтернет-сторінку школи, соціальні мережі, шкільні ЗМІ та ін.);
- сприяти усвідомленій та поінформованій участі в житті школи учнів, а також батьків та інших зацікавлених суб'єктів;
- будувати «відкриту школу», яка готова розбудовувати свій освітній потенціал у співпраці з батьками та громадою;
- сповідувати «дитиноцентризм», або ж школа для дітей: права і потреби дитини визначають школу;
- подавати особистий приклад – учителі, адміністрація школи, батьки й учні мають водитися відповідно до принципів демократії та поваги до прав людини.

Одним з ключових викликів школи є налагодження партнерських відносин між навчальним закладом та громадою, адже формування громадянських компетентностей не обмежується шкільним подвір'ям. Використання школою освітнього потенціалу інституцій громади, громадських організацій, взаємодія з органами місцевого самоврядування, ЗМІ, бізнесом, участь у соціальних проєктах сприяє поглибленню громадянської свідомості учнів, критичному розуміння світу, розвитку навичок співпраці, емпатії, відповідальності, впевненості в собі, повазі до інших [5, с. 4]. У взаємодії з органами місцевого самоврядування, Василівська школа бере активну участь у прийнятті рішень у громаді та громадському житті; інформує громаду про потреби та успіхи школи; співпрацює з метою вивчення того, як працює система влади – ініціює екскурсії, дні відкритих дверей, запрошує представників місцевої влади на зустрічі.

Робота творчого педагогічного колективу Василівської школи вже третій рік виходить з того, що у центрі навчального процесу – дитина, а не методика, і стосунки будуються на партнерстві між учителем, учнем, батьками, а також – співпраці педагогів між собою, тому особливої ваги набуває діяльність методичної служби, адже саме правильно організований і своєчасний супровід вчителів допоможе зорієнтуватися щодо доцільності тих чи інших методик і технологій у реалізації нових освітніх стандартів та особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів у навчанні, вихованні та розвитку.

Діти вчать взаємодії в школі не через викладання правил поведінки на уроках, а через культуру, яка панує в школі, через спостереження взаємодій вчителів між собою, вчителів і директора, школи і батьків, через ставлення вчителя до учнів.

Із переходом до демократії, роль освіти теж змінюється – це більше не виховання слухняних, потрібних державі кадрів, це формування самостійних та ініціативних громадян. Школа має стати простором довіри і ціннісних дискусій, середовищем, в якому ми усі вчимося не нав'язувати свої принципи іншим, не примушувати, а бути прикладом, надихати і допомагати один одному у цьому непростому процесі.

#### **Список використаних джерел**

1. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>...
2. Белуха С. Шлях до нової української школи. Дослідно-експериментальна та інноваційна діяльність навчального закладу / С.Белуха // Директор школи, 2017. – № 19. – С. 20-65.
3. Топалова С. Українська школа і європейська ідентичність [Електронний ресурс]/ Хвиля // [Веб-сайт]/ – Режим доступу: <https://hvylya.net/analytics/society/ukrayinska-shkola-i-yevropeyska-identichnist.html>
4. Нова українська школа: чого ми прагнемо? // Завуч, 2018. – № 6. – 4 с.
5. Новий освітній простір, або Якою повинна бути Нова Українська школа // Сучасна школа України, 2019. – № 1. – 4 с.

**Ягоднікова В.В.**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

### **ВИХОВАННЯ ЯК БАЗОВИЙ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНСТРУКТ ПЕДАГОГІКИ І ОСВІТИ**

Процеси глобалізації, інтеграції і трансформації сучасного світу і вітчизняного суспільства вимагає нову якість освіти, що передбачає належну якість не лише навчання, а й виховання, адже метою ключових змін підходів до навчання та змісту освіти є виховання вільної, самостійної, компетентної, цілісної морально-духовної особистості. Модернізація освіти спонукала до зміни вектору щодо визначення ролі і місця виховання в педагогічній науці і освітній практиці: від применшення значення виховання, його другорядності у педагогічному процесі, до відродження значущості цього поняття в освітньому процесі. Нова парадигма виховання полягає в розумінні дитини як суб'єкта і мети виховання, орієнтує на усвідомлення виховання як соціально-педагогічного явища, на підвищення виховного потенціалу освітнього середовища та проектування цілісного виховного простору [5]. Тому сьогодні виховання здійснюється не тільки через проведення виховних заходів, а як наскрізне – через всі види освітньої діяльності. Отже, виховання учнів у нових реаліях вимагає переосмислення самого явища виховання, визначення і обґрунтування методологічних основ його організації і здійснення в умовах трансформації сучасної освіти.

Аналіз наукових позицій дослідників-класиків і наукових напрацювань сучасних учених-педагогів демонструє відсутність єдиного підходу як до тлумачення самого феномену «виховання», так і його специфічних ознак

відповідно до галузі застосування (філософія, соціологія, психологія, педагогіка тощо). Однак науковці здійснюють спроби систематизувати дане поняття як складне, багатогранне, неоднозначне явище, оскільки виховання можна спостерігати чи організувати на декількох рівнях: I рівень – соціетарний – визначає виховання як постійну функцію суспільства; II рівень – інституційний – передбачає реалізацію виховних цілей і завдань в умовах конкретних соціальних інститутів; III рівень – соціально-психологічний – зумовлює виховання в умовах окремих соціальних груп, асоціацій, корпорацій, колективів; IV рівень – міжособистісний – визначає специфіку виховання як практику взаємодії між вихователем і вихованцями; V рівень – інтраперсональний – процес самовиховання (В. Гінецинський) [2].

Зважаючи на те, що виховання є базовим поняттям та категорією педагогіки як емпіричної і теоретичної науки, ми зосереджуємося на розумінні «виховання» як педагогічному явищу, яке відбувається в освітньому процесі. *Аналіз наукових джерел свідчить про те, що різноаспектність тлумачень феномену «виховання», в контексті нашого дослідження, зумовлюється наявністю різних методологічних підходів, концепцій виховання, уявлень учених і дослідників про формування, розвиток, становлення особистості, про роль і місце педагога та вихованця у вихованні. Тому це поняття тлумачиться ними як суспільне явище, діяльність, система, дія, цінність, процес, взаємодія [10, с. 14-15].*

Здійснений аналіз наукових джерел та практики дає підстави стверджувати, що з-поміж багатьох визначень виховання в педагогіці існує розуміння його як спеціально організованого цілеспрямованого педагогічного впливу на дитину з метою формування його особистості (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, Н. Мойсеюк В. Ортинський, О. Падалка, П. Підкасистий, І. Підласий, В. Селіванов, О. Скрипченко С. Смирнов та ін.). Оскільки ключовим у даному визначенні є педагогічний вплив розглянемо його більш детально. Так, у довідковій літературі під педагогічним впливом розуміється вплив педагога на свідомість, волю, емоції вихованців, на організацію їхнього життя та діяльність в інтересах формування у них необхідних якостей і забезпечення успішного досягнення поставлених цілей. Конкретизує розуміння педагогічного впливу у вихованні Д. Чернилевський, на думку якого, це є діяльністю вихователя в єдиному процесі соціальної взаємодії, що призводить до зміни певних аспектів індивідуальності вихованця, його поведінки й свідомості, формою здійснення функцій педагога [8, с. 414-415].

Таким чином, вплив у вихованні розглядається переважно як певна діяльність педагога, що спрямована на зміни у свідомості і поведінці дитини для досягнення визначеної мети. Зважаючи на те, що основною особливістю виховання є його багатофакторність, тобто наявність багатьох і різноманітних впливів на особистість вихованця, в контексті нашого дослідження доцільним є розгляд видів впливів у вихованні, котрі виокремлено у психолого–педагогічній довідковій літературі, а саме:

- *Індивідуально-специфічний* – вплив вихователя чи батьків, які особистими діями «передають» власні характеристики;

- *Функціонально-рольовий* – вплив вихователя, що пов'язаний з описом певної особи, демонстрації можливої її поведінки у різних ситуаціях;
- *спрямований* – вплив, орієнтований на певних дітей, учнів, на їхні особистісні якості, вчинки;
- *не спрямований* – вплив, що не спрямовується на певний об'єкт;
- *прямий* – безпосередній прояв власної позиції і зв'язаних з нею вимог до учня;
- *опосередкований* – вплив, спрямований не на безпосередній об'єкт, а на довколишнє його середовище [6, с. 14].

Усю сукупність виховних впливів за їхнім характером В. Ягупов класифікував на:

- *постійні* – дії вихователя, що мають вплив на формування особистості вихованця, але якими вихователь не здатний ані змінити, ані реконструювати впродовж певного часу (сім'я, соціальний стан, освіта тощо);
- *опосередковані* – дії вихователя, що спрямовуються на створення необхідних умов, у яких формується особистість вихованця і проявляються його особистісні якості (соціально-психологічний клімат колективу, різновиди діяльності, певні ритуали тощо);
- *змінні* – дії вихователя, які регулюються і вдосконалюються ним (створення учнівських колективів, опрацювання навчальних програм і планів виховних заходів, обґрунтування методики застосування заохочення і примусу та змісту конкретних виховних заходів тощо) [9].

Зауважимо, що у межах такого підходу до виховання пріоритет переважно надається методам виховного впливу на свідомість дитини у процесі якого вона засвоює соціальні цінності, мораль, соціокультурні норми поведінки, правила спілкування, міжособистісні контакти. Водночас поза увагою залишаються особистісні потреби й особистісний розвиток дитини, не визнається її право на ірраціональність у вчинках, поза увагою залишається розвиток мотивації і набуття навичок до самопізнання, саморозвитку і самореалізації.

Отже, **виховання як організований педагогічний вплив переважно відображає тільки зовнішній бік виховання, тобто площину діяльності вихователя, оскільки визнає педагога єдиним суб'єктом виховного процесу, без рівноцінної участі дитини.** В основі такого підходу вона є об'єктом педагогічного процесу, а вирішальними чинниками її розвитку визнаються зовнішні впливи, які формують особистість дитини. Саме такий підхід є основою традиційної системи вітчизняної освіти в якій, зауважує І. Зязюн, людина є об'єктом, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів і нормативів [3, с. 27].

Іншим підходом до виховання є розуміння його як процесу цілеспрямованого створення умов для розвитку дитини, позитивний вплив яких педагог посилює, а негативний – нейтралізує. Тому виховання розглядається як цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому

самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації [5].

У такої позиції пріоритет у роботі педагога віддається прийомом опосередкованої педагогічної дії, тобто відбувається відмова від авторитарних методів, лозунгів і закликів, утримання від дидактизму, повчальності, а застосовуються інтерактивні методи, методи спілкування, різноманітна індивідуальна і спільна творча та суспільна значуща діяльність, розвиток через створення виховуючих ситуацій. Тобто керування розвитком особистості дитини здійснюється шляхом створення певних умов, в яких дитина невимушено і вільно розвивається.

Варто зазначити, що не заперечуючи важливої ролі впливів у вихованні, наполягаємо, що вони повинні бути взаємними. Тобто мова йдеться про взаємовпливи, під якими В. Москаленко розуміє процес «в якому відбувається зумовлювання індивідуальних дій, що пов'язані циклічною залежністю, в якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших» [4, с. 168].

В сучасній педагогіці є поширеною позиція науковців О. Киричука, О. Коберника, З. Курлянд та ін., які процес виховання тлумачать як закономірну, неперервну і послідовну зміну моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів. Таке тлумачення уможливило розглядати його як педагогічне явище, в якому всі учасники виховного процесу є суб'єктами взаємодії на рівні співпраці і співтворчості. Водночас, у центрі такого виховання є особистість дитини з її інтересами, здібностями, можливостями, а метою є ідея саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації дитини.

Зазначимо, що в основі такого тлумачення виховання як основний його системоутворюючий елемент покладено педагогічну взаємодію, яка виступає у двох взаємопов'язаних формах, тобто одна – включена у процес спілкування, інша – у структуру спільної діяльності. Тому до основних характеристик педагогічної взаємодії відносять: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідношення, взаємні дії, взаємовплив. Кожна з таких характеристик є досить самостійною і має власний зміст, але тільки комплексна їх реалізація забезпечує продуктивність педагогічної взаємодії.

Нам імпонує позиція тих науковців (К. Абульханова-Славська, О. Гончар, О. Киричук, С. Рубінштейн та ін.), які вважають, що педагогічна взаємодія набуває дієвості, якщо прийоми і засоби, що використовує педагог, сповнені прагненням гуманістичного ставлення до учня і спрямовані на взаємний розвиток. У процесі педагогічної взаємодії суб'єктами виступають педагог, учень (чи учні), батьки та ін. Від їхнього порозуміння і співпраці залежить ефективність розв'язання проблем виховання. Зважаючи на те, що в суб'єкт-суб'єктній парадигмі виховання пріоритетним є становлення дитини як суб'єкта, то саме це визначає його сутність. Тому виховання самодостатньої, конкурентноспроможної, вільної, творчої особистості можливо тільки за умови визнання дитини незалежним суб'єктом виховання.

Сам процес виховання вважається повноцінним лише тоді, коли в процесі педагогічної взаємодії відбуваються взаємні дії сторін, взаємні впливи і зміни в

їхньому розвитку, тобто професійного розвитку вчителя й якісні особистісні зміни всіх її учасників.

Таким чином, ми уточнюємо **процес виховання як цілеспрямовану педагогічну взаємодію, в ході якої здійснюється закономірна, послідовна, неперервна зміна моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів** [10, с. 25].

Загальновідомо, що виховання як педагогічне явище є домінантою цілісного освітнього процесу, в ході якого здійснюється набуття системи знань основ наук, оволодіння відповідних ним умінь і навиків, закладаються основи світогляду, розвиваються пізнавальні і творчі здібності, особистісні якості, емоційно-вольова і мотиваційно-ціннісна сфери особистості. Тому, «Виховання становить головну, внутрішню сутність і навчання, і освіти. Саме вони його складові» [1, с. 8]. Відтак, виховання є базовим поняттям педагогіки і освіти, «родовим поняттям, з якого виростають такі видові категорії як педагогічна діяльність, цілісний педагогічний процес, освіта і навчання, саморозвиток особистості» [7, с. 29].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що методологічні засади виховання відображають взаємодію і взаємозв'язок наукових підходів, які ґрунтуються на філософських, етичних, соціальних і психолого-педагогічних передумовах сучасного виховання, визначають загальне спрямування виховного процесу, основні вимоги до його змісту, організації, методики та технологій. Отже, методологічну основу сучасного виховання визначають: особистісно-діяльнісний, аксіологічний, компетентнісний, системний підходи.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає правильно організовану, різноманітну, активно суб'єктивну, особистісно значущу діяльність суб'єктів виховання. Пріоритетним в організації і здійсненні такої діяльності є орієнтація на особистість учня з максимальним урахуванням його мотивів, потреб, цілей, здібностей і національних, статевих, вікових, індивідуально-психологічних особливостей.

Орієнтацію виховного процесу на досягнення у його суб'єктів найвищого морально-духовного розвитку забезпечує аксіологічний підхід. Цей підхід сприяє формуванню в них ціннісного ставлення до себе, оточуючих і довкілля, забезпечує можливості для саморозвитку і самореалізації, виявляється в інтеріоризації суспільних цінностей, тобто перетворення їх у систему особистісних цінностей, засвоєнні соціальних норм і зразків поведінки, на які орієнтуються у власній життєдіяльності.

Компетентнісна освіта є ознакою її сучасності і прогресивності. Саме компетентність визначає результативність якісної освіти. Компетентнісний підхід до виховання, як цілісного освітнього процесу, сприяє поєднанню та інтегруванню теорії і практики, забезпечує набуття необхідних особистісних якостей для використання набутих особистістю знань і умінь у відповідній практико-орієнтованій поведінці, а також виявляє здатність застосовувати отримані знання у різних життєвих ситуаціях.

Системний підхід передбачає розгляд виховного процесу як складної системи, компоненти якої взаємодіють і зумовлюють цілісність означеного процесу в його постійному розвитку і саморозвитку. Визначення мети, завдання, структури,

змісту цього процесу, соціальні та психолого-педагогічні взаємозв'язки, взаємозалежність яких утворює цілісну, динамічну систему.

Провідними принципами, що відображають концептуальну єдність їх відбору, є класичні принципи (цілісність, технологізація, науковість, національна спрямованість, культуровідповідність, природовідповідність, неперервність, наступність); принципи зумовлені особливостями виховання в умовах змін в освіті принципи (гуманізація і демократизація, суб'єктність, здоров'язбережувальна спрямованість, варіативність, гнучкість, інноваційність, свободовідповідність, самоактивність й саморегуляція).

Виокремлені принципи визначають особливість виховання як багаторівневого, багатофакторного, багатокомпонентного, багатовекторного і відкритого процесу, що відбувається наскрізно у навчальній, позаурочній, позашкільній, творчій, суспільно-корисної, благоївної діяльності, додатковій освіті, дозвіллі, а також в учнівському самоврядуванні. Наскрізне виховання, яке ґрунтується на визначених методологічних засадах, здійснюється через внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, взаємодію учителя з учнем на партнерських засадах, створення умов для творчої самореалізації суб'єктів освітнього процесу.

Отже, визначення виховання як теоретико-методологічного конструкта педагогіки і освіти є актуальною проблемою педагогіки, понятійно-термінологічний апарат якої швидко оновлюється, удосконалюється, уточнюється і ускладнюється. А необхідність осмислення педагогічної реальності педагогу-практику висовує потребу у формуванні власної методологічної культури, що, безумовно, забезпечить якість, ефективність і продуктивність педагогічної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
2. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. – СПб., 1992. – 151 с.
3. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХП». – 2002. – № 2. – С. 24-35.
4. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу: навч. посіб. / В. В. Москаленко – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
5. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>
6. Скрипченко О. В. Довідник з педагогіки та психології: навч. посіб. для викладачів та студ. пед. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 216с.
7. Хоменко А. парадигма виховання як базовий методологічний конструкт педагогічної науки //А. Хоменко / Педагогічні науки. – 2014. – № 61-62. – С. 24-33.
8. Чернилевский Д. В. Дидактические технологи в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М., 2002. – 437 с.

9. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов – К.: Либідь, 2002. – 560 с. Режим доступу: [https://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=23](https://eduknigi.com/ped_view.php?id=23)
10. Ягоднікова В. В. Формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: теоретичні і практичні аспекти: монографія / В. В. Ягоднікова. – Одеса: Видавець В. В. Букаєв, 2016. – 496 с.

## РІШЕННЯ

### II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку»

14 травня 2020 року

м. Одеса

14 травня 2020 року на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» проведена II Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку».

У конференції взяли участь понад 100 науковців, викладачів, методистів, педагогів, фахівців закладів освіти з різних регіонів України, зокрема Одеси, Вінниці, Житомира, Запоріжжя, Києва, Кривого Рогу, Миколаєва, Харкова, Херсона, Ужгорода, Умані, Одеської, Донецької областей та інших країн: Казахстан, Кувейт, Монголія, Польща, Туркменістан.

**Метою** конференції стало обговорення та пошук шляхів вирішення актуальних проблем педагогічної науки і практики в умовах модернізації освіти.

Робота II Всеукраїнської науково-практичної конференції відбувалась в он-лайн режимі за напрямками: проблемний контур сучасної педагогічної науки та освіти: філософський, психологічний, соціокультурний вимір; розвиток особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін в освіті; трансформація змісту та технологій неперервної педагогічної освіти: методологія, теорія, практика; реалії та перспективи Нової української школи; модернізація вітчизняної науки: рівність, доступність, особливість; інновації як засіб прогресивних змін в освіті: теорія і практика; виховання особистості у вимірі нових освітніх реалій.

Під час роботи конференції учасники мали змогу обмінюватися думками щодо збереження і розвитку єдиного науково-освітнього простору, сучасних наукових досягнень філософії освіти, загальної, соціальної, вищої та корекційної педагогіки, андрагогіки, загальної та педагогічної психології; обговорювалися проблеми і перспективи реформації освіти; репрезентувалися новітні методики навчання і виховання, інноваційні технології сучасного уроку, дієві засоби забезпечення неперервної освіти; здійснювався пошук шляхів інтеграції теоретико-методологічних, методичних та практичних засад освітньої діяльності. За результатами II Всеукраїнської науково-практичної конференції учасники **відзначили:**

- актуальність та наукову новизну результатів, висвітлених у доповідях; високий науковий рівень теоретико-емпіричних досліджень, котрі суттєво доповнюють і розширюють уявлення про інноваційні процеси в сучасній освіті;
- теоретичну і практичну значущість науково-методичних напрацювань учасників конференції, що розвивають проблематику розвитку педагогічної науки і освіти в сучасному вимірі, їх ґрунтовність та належну якість;
- збагачення наукового підґрунтя як фундаментальних проблем освіти, теорії та методики, так і прикладних питань організації освітнього процесу: якість освітніх послуг, наступність, інтеграція змісту, впровадження ІКТ та STEM-освіти, навчання упродовж життя тощо;

- координованість зусиль педагогічної спільноти щодо запровадження концепції «Нова українська школа» та якості розв'язання теоретичних й методичних проблем реалізації її засадничих ідей в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти;
- необхідність в оновленні науково-методичного супроводу викладачів та педагогів щодо розвитку їх особистісно-професійної компетентності;
- вмотивованість науково-педагогічних та педагогічних працівників в питаннях професійного та особистісного саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Учасники II Всеукраїнської науково–практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку» **вважають за доцільне:**

- продовжити і розширити взаємодію закладів освіти у галузі педагогіки, психології, інклюзії, методик навчання та виховання, а також обміну інноваційними технологіями, що сприятиме зростанню рівня наукових освітніх досліджень і розвитку новаторського руху педагогів;
  - розвивати спільну наукову і освітню діяльність, сприяти впровадженню наукових досягнень у педагогічну практику;
  - сприяти академічній мобільності науково-педагогічних та педагогічних працівників, що дозволить вивести результати наукових досліджень на новий рівень та поширити інноваційний педагогічний досвід;
  - забезпечити розвиток систем академічної доброчесності як запоруки якісної освіти та сталого розвитку;
  - вдосконалити систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, оновити зміст та технології неперервної педагогічної освіти, сприяти впровадженню прогресивних форм реалізації державних стандартів освіти з урахуванням міжнародного досвіду щодо професійного розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників;
  - оновити підходи, зміст, методи та технології інклюзивного навчання;
  - продовжити розробку і впровадження новітніх науково-методичних та організаційно-управлінських підходів до реалізації освітніх змін, виявлення і поширення інноваційного педагогічного досвіду з обговоренням на наступній, III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку».
- Рішення прийнято учасниками II Всеукраїнської науково–практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку», 14 травня 2020 року.

**м. Одеса,**

**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»**

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Алексійчук Ліна Василівна** – вчитель фізичної культури, категорія вища, «Вчитель-методист», Теплодарської загальноосвітньої школи I-III ступенів

**Бальбуза Олена Миколаївна** – доктор філософії в галузі психології (PNG), методист центру практичної психології та соціальної роботи КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Безусова Тетяна Сергіївна**, – завідувачка відділу інформаційно-ресурсного забезпечення, викладач кафедри менеджменту та освітньої політики КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Береснева Наталя Володимирівна** – методист сектору іноземних мов науково-методичної лабораторії мовно-літературної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Белоусова Руслана Вікторівна** – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Букач Микола Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри менеджменту та освітньої політики КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Булаховський Кирило Анатолійович** – кандидат філологічних наук, учитель вищої категорії Нерубайської ЗОШ № 2 I-III ступенів

**Варе Ірина Сергіївна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Воронова Світлана Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, завідувачка науково-методичної лабораторії розвитку та якості освіти кафедри менеджменту та освітньої політики КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Гасвець Яна Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та технологій неперервної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Гапонова Олена Юрївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Гарачук Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та технологій неперервної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Голобородько Євдокія Петрівна** – професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти Херсонської академії неперервної освіти, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України(м. Херсон).

**Голобородько Ярослав Юрійович** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури Херсонського державного педагогічного університету, доктор філологічних наук, академік Академії педагогічних і соціальних наук, член Асоціації українських письменників Національної спілки письменників України(м. Херсон)

**Гольд Ольга Феліксівна** – кандидат філософських наук, старший викладач кафедри педагогіки та технологій неперервної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Гриньова Марія Василівна** – методист науково-методичної лабораторії соціального партнерства та міжнародної діяльності кафедри менеджменту та освітньої політики КЗВО «Одеська академія неперервної освіти одеської обласної ради»

**Гуркова Тетяна Павлівна** – методист методичного відділу Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

**Дерябіна Світлана Василівна** – старша викладачка кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Дешко Валентина Олегівна** – завідувачка ММК м. Южне

**Дікова-Фаворська Олена Михайлівна** – доктор соціологічних наук, професор  
**Дмитрієв Сергій Вікторович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального та слов'янського мовознавства Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

**Дончук Максим Олегович** – вчитель англійської мови ОСШ №50 I-III ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов

**Думбрава Ольга Дмитрівна** – вчитель початкових класів, завідувачка філії Липецького ЗЗСО № 2 I ступеня, Подільського району Одеської області

**Євсюкова Олена Вікторівна** – вчитель вищої категорії, учитель української мови та літератури Граденицької ЗОШ I-III ступенів Біляївського району Одеської області

**Жайворонок Наталія Валеріївна** – методист науково-методичної лабораторії мовно-літературної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Заварова Наталія Володимирівна** – завідувачка науково-методичної лабораторії корекційної та інклюзивної освіти, викладач кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Загубелюк Алла Яківна** – учитель початкових класів Василівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Біляївського району

**Задоріна Ольга Миколаївна** – старша викладачка кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Задорожна Любов Кирилівна** – кандидат філософських наук, ректор Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», кандидат філософських наук

**Заєць Надія Касьянівна** – вчитель української мови та літератури ОЗО «Рахівський ЗЗСО I-III ступенів Березівської районної ради Одеської області

**Здрагат Світлана Геннадіївна** – кандидат соціологічних наук, завідувачка кафедри менеджменту та освітньої політики КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Іванова Ірина Миколаївна** – методист методичного кабінету відділу освіти Балтської міської ради

**Івасюк Алла Василівна** – методист Біляївського районного методичного кабінету Одеської області

**Каргіна Наталія Вікторівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Одеського національного морського університету

**Карюк Євгенія Олегівна** – методист міського методичного кабінету відділу освіти Чорноморської міської ради Одеської області

**Килівник Ольга Володимирівна** – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Кірчева Наталя Георгіївна**, заступник директора з навчально-виховної роботи Каракуртської загальноосвітньої школи I-III ступенів Болградської районної ради Одеської області

**Кожухар Інга Григорівна** – заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель української мови та літератури Граденицької ЗОШ I-III ст. Біляївського району Одеської області

**Колесникова Оксана Анатоліївна** – вчитель фізики комунального закладу «Рішельєвський ліцей»

**Колесова Олена Анатоліївна** – кандидат філософських наук, зав. науково-методичної лабораторії кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Конопльова Ірина Сергіївна** – заступник директора з виховної роботи Нерубайська загальноосвітня школа №2 I-III ступенів

**Косякова Сніжана Сергіївна** – викладач КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний коледж»

**Кравець Наталія Юріївна** – завідувачка науково-методичної лабораторії початкової освіти кафедри педагогіки та технологій неперервної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Кремінський Борис Георгійович** – доктор педагогічних наук, доцент, Заслужений вчитель України, головний науковий співробітник ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

**Кузнєцова Оксана Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Кузьменко Анна Юріївна** – аспірант відділу історії та філософії освіти, Інститут педагогіки НАПН України

**Кузьміч Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач навчально-методичної лабораторії управління навчальними закладами Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

**Кучеренко Алла Алімівна** – кандидат історичних наук, доцент, викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін Херсонської академії неперервної освіти

**Левчишен Денис Іванович** – старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Левчишена Оксана Михайлівна** – проректор з науково-педагогічної та методичної діяльності, кандидат історичних наук, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Леськів Ольга Федорівна** – педагог-організатор Нерубайської загальноосвітньої школи №2 I-III ступенів Біляївського району

**Лескова Ангеліна Анатоліївна**, старший викладач кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Лук'яненко Дар'я Валентинівна** – методист обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Лукіячук Наталія Павлівна** – заступник директора з методичної роботи Великомихайлівської опорної ЗОШ I-III ступенів Великомихайлівської селищної ради Великомихайлівського району Одеської області

**Лях Наталія Григорівна** – вчитель математики Стародубівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Першотравневої районної ради Донецької області

**Максютіна Олена Геннадіївна**– учитель української мови та літератури Одеської ЗОШ № 38

**Масленнікова Катерина** – викладач математики ВО ВПТУ сфери послуг НА «ОЮА»

**Мігельман Ігор Михайлович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Мітюхіна Віра Петрівна** – методист кафедри менеджменту та освітньої політики КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Немерцалов Володимир Володимирович** – кандидат біологічних наук, завідувач НМЛ природничо-математичної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Нечитайло Інна Іванівна** – старший викладач кафедри педагогіки та технологій неперервної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Нікітенко Регіна Іванівна**, старший викладач, завідувач науково-методичної лабораторії здоров'я, фізичної культури, технологій та «Захисту Вітчизни» кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Озерова Людмила Андріївна** – викладач-стажист кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Онищук Оксана Миколаївна** – заступник директора з виховної роботи Авторської школи М.П. Гузика, м. Южний, Одеська область

**Онищук Світлана Олександрівна** – методист науково-методичної лабораторії виховання, соціальної і здоров'язбережувальної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**П'яткова Алла Вікторівна** – кандидат географічних наук, доцент кафедри фізичної географії та природокористування ОНУ імені І. І. Мечникова

**Паламарчук Ірина Вячеславівна** – завідувач науково-методичної лабораторії дошкільної освіти кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Панкратенкова Дар'я Олегівна** – старший викладач кафедри фізичної географії та природокористування Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

**Папач Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедрою методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Пеньковська Надія Костянтинівна** – кандидат політичних наук, юрист, викладач коледжу нафтогазових технологій, інженерії та інфраструктури сервісу ОНАХТ

**Підмурняк Наталя Миколаївна** – учитель фізики Скадовської СЗОШ№2 «Академія творчості»

**Плахотнік Олег Віталійович** – кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри правосуддя, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

**Плахотнік Ольга Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

**Полещук Лілія Василівна** – старша викладачка кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Продан Любов Анатоліївна** – старша викладачка кафедри теорії й методики дошкільної та початкової освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**Резніченко Галина Володимирівна** – старша викладачка кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Рищак Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, вчитель вищої категорії, старший учитель Одеської СШ №50 (англійська мова), викладачка кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Рома Оксана Юрївна** – керівник освітніх ініціатив ТОВ «ЛЕГО Україна»

**Роскос Наталя Олександрівна** – старший викладач кафедри фізичної географії та природокористування Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

**Роскос Олексій Миколайович** – вчитель географії Одеської приватної загальноосвітньої школи «КРОК»

**Сагач Галина Михайлівна** – доктор педагогічних наук, доктор теології, доктор філософії (Словацька Республіка), професор, професор кафедри суспільно-гуманітарної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», академік 4-х Міжнародних академій

**Светной Олександр Петрович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики і методики її навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

**Світковська Світлана Андріївна** – старша викладачка кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Сенчина Наталя Геннадіївна** – викладач, методист сектору іноземних мов науково-методичної лабораторії мовно-літературної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Солнцева Олена Анатоліївна** – методист, практичний психолог науково-методичної лабораторії корекційної та інклюзивної освіти кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Сосновська Алла В'ячеславівна** – учитель української мови та літератури вищої категорії Дачненського НВК «Школа – гімназія» Одеської області

**Сотніченко Ірина Федорівна** – заступник директора з навчально-виховної роботи, відповідальний за виховну роботу Василівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Болградської районної ради Одеської області

**Твердохлібова Яніна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії і методики декоративного-прикладного мистецтва та графіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

**Терентьев Сергій Тимофійович** – директор школи, вчитель української мови та літератури Граденицької ЗОШ І-ІІІ ступенів Біляївського району Одеської області

**Тертична Юлія Олексіївна** – методистка кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Трофименко Ольга Анатоліївна** – методистка науково-методичної лабораторії дошкільної освіти кафедри педагогіки та технології освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Трунова Валентина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, в. о. професора кафедри педагогіки та технологій неперервної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Філіппова Аксенія Анатоліївна** – вчитель української мови та літератури вчитель вищої категорії старший вчитель Граденицької ЗОШ І-ІІ ступенів Одеської області

**Фогель Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти ДЗ: «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

**Хоменко Олена Анатоліївна** – методистка науково-методичної лабораторії початкової освіти кафедри педагогіки та технологій неперервної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Цвікова Наталія Олександрівна** – заступник директора з навчально-виховної роботи Б.-Дністровського комунального закладу «Міський центр дитячої творчості», голова Одеського відділення Міжнародної асоціації позашкільної освіти

**Цвікова Світлана Іванівна** – заступник директора з навчально – виховної роботи, учитель української мови та літератури вищої категорії Приморської ЗОШ I-III ступенів Кілійського району Одеської області

**Цісар Наталія Вікторівна** – учитель математики та фізики Дальницької ЗОШ I-III ступенів Овідіопольського району Одеської області

**Чабан Олена** – учитель української мови та літератури Дачненської ЗОШ №1 I-III ступенів Біляївської райдержадміністрації

**Чешенко Олена Іванівна** – методист відділу інформаційно-ресурсного забезпечення, старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», регіональний координатор Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю

**Чуйко Каріна Анатоліївна** – вчителька початкових класів Білгород-Дністровського КЗ НВК ім. С.О. Морозової

**Шатайло Наталія Вікторівна** – старша викладачка кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Шеремет Світлана Іванівна** – завідувачка науково-методичної лабораторії виховання, соціальної і здоров'язбережувальної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Юрченко Тетяна Валеріївна** – старша викладачка кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Ягоднікова Вікторія Вікторівна** – проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності КЗВО «Одеська академія неперервної освіти одеської обласної ради», доктор педагогічних наук, професор

**Янчук Наталія Дмитрівна** – кандидат юридичних наук, доцент кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти одеської обласної ради»

**Ятвецька Лариса Іванівна** – старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Ятвецький Володимир Мойсейович** – старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти»

## INFORMATION ABOUT AUTHORS

**Aleksiychuk, Lina** – Physical Education Teacher, highest category, “Teacher-Methodologist”, Tepلودar Secondary school;

**Balbuza, Olena** – D.Sc. of Psychology Sciences, Methodologist of Practical Psychology and social work at Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Beresneva, Natalia**– Specialist at Foreign Languages Sector of Science and Methodological laboratory of the Language and Literary Education Department of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Bezusova, Tetiana**–Head of business information and resource protection office at the Department of Management and Education Policy of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Bielousova, Ruslana** – Ph.D. of Psychological Sciences, Head of the Pedagogic and Inclusive Department of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Bukach, Mukola** – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Management and Educational Policy of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Bulakhovskiy, Kyrulo** – Ph.D of Philological Sciences, Teacher of the highest category at Nerubaisk Secondary School;

**Chaban, Olena** – teacher of Ukrainian language and literature at Dachna Secondary School in Biliaivskiy District;

**Cheshenko, Olena** – Specialis of Information and Resource Provision department, Senior Lecturer at the Department of Methods of Teaching and Content of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Chuiko, Karina** – primary school teacher at Bilgoro-Dnistrovskiy Educational Complex named after S.O. Morozova

**Deryabina, Svitlana** – senior Teacher of the Department of Social and Humanitarian Education of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Deshko, Valentyna** – Head of Teacher Methodical Center in Yuzhnyi;

**Dikova-Favokska, Olena** – Doctor of Sociological Sciences, Professor of Zhytomyr IPPE;

**Dmytriiev, Sergiy** – Ph. D. of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of General and Slavic Linguistic of Odessa Mechnikov National University;

**Donchuck, Maksym**– Teacher of English at Odessa Secondary School # 50 with advanced study of English language;

**Dumbrava, Olha** – Primary School teacher, Branch Manager of Lypetsk Specialized Secondary School # 21 in Podilskiy district of Odessa Region;

**Filippova, Aksenya** – teacher of Ukrainian language and literature, highest category, Hradenytsia Secondary School;

**Fogel, Tetiana** – candidate of pedagogical sciences (PhD), lecture, Department of Theory and Methodics of Arts and Crafts and Graphics State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky" (Odessa, Ukraine);

**Gryniova, Maria** – Specialist at Scientific–Methodical Laboratory of Social Partnership and International activity of Management and Educational Policy Department of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Haievets, Yana** – Ph. D of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at Pedagogic and Technology of Continuing Development Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Haponova, Olena** – Ph. D of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Education Methods and Content at Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Harachuck, Tetiana** – Ph. D of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at Senior Lecturer at Pedagogic and Technology of Continuing Development of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Hold, Olha** – Ph.D of Philosophy, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Technology of Continuing Education of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Holoborod'ko, Yaroslav** – Doctor of Philosophy, Full Professor, Head of the Department of Ukrainian Literature at Kherson State Pedagogical University, Doctor of Philological Sciences, Academician of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, Member of the Ukrainian Writers Association of the National Union of Writers of Ukraine (Kherson),

**Holoborod'ko, Yevdokiya** – Professor at the Department of Education Pedagogic and Management of Kherson Continuing Education Academy;

**Hurkova, Tetiana** – Specialist at Methodical Department of Communal Institution “ Zaporizhie Reginal Institute postgraduate pedagogical education” of Zaporizhie Regional Council;

**Ivanova, Iryna** – Methodologist at Methodological office of the Department of Education of Balta Municipal Council;

**Ivasiuk, Alla** – Specialist at Biliaivka district Methodical Office in Odesa Region;

**Karhina, Natalia** – Ph Din Psychological Sciences, methodologist of Practical Psychology Center of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Kariuk, Yevhenia** – Specialist at the local Methodical Office of Department of Education Chernomorskiy city Council;

**Khomenko, Olena** – Specialist at Sector of Science and Methodological laboratory of the Department of Continuing Education Pedagogy and Technology of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Kilyvnyck, Olha** - Senior Lecturer of the Department of Preschool and Primary Education of the Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Kircheva, Natalia** - Deputy Director of Educational Work at Karakurt Secondary School of Bolgrad District Council of Odessa Region;

**Kolesnykova, Oksana** – teacher of physics at Communal Institution Rychelieu Lyceum;

**Kolesova, Olena** - Candidate of Philosophical Sciences, Head of the Language and Literary Education Department of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Konopliova, Iryna** – Deputy Director of educational work at Nerubaisk Secondary School # 2 in Biliaivskiy district;

- Kosiakova, Sizhana** – Lecturer at Communal Institution “Belgorod-Dnistrovsk Pedagogical college”;
- Kozhukhar, Inha** - Deputy Director of Educational Work, Teacher of Ukrainian Language and Literature at Gradenytsia Secondary School in Bilyaiv district of Odessa region;
- Kravets, Natalia** - Head of the Scientific-Methodical Laboratory of Primary Education at the Department of Pedagogy and Technology of Odessa Regional Academy of In-Service Education;
- Kreminskiy, Boris** – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Honored Teacher of Ukraine, Chief Researcher at DNU “Institute of Content Education Modernization”;
- Kucherenko, Alla** – Ph.D. of History, Associate Professor, Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Teaching Disciplines at Kherson Academy of Continuing Education;
- Kuzmich, Tetiana** – Ph.D. of Pedagogic Sciences, Head of the educational and methodical laboratory of Educational Institutions Management at the Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson regional Council
- Kuznetsova, Oksana** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Pre-school and Primary Education Department of Odessa Regional Academy of In-Service Education;
- Les'kiv, Olha** – teacher-organizer at Nerubaisk Secondary School # 2 in Beliaivskiy district;
- Leskova, Angelina** – Senior lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Inclusive Education of Odessa Regional Academy of In-Service Education;
- Levchyshen, Denys** –senior teacher of Social and Humanitarian Science of Odessa Regional Academy of In-Service Education;
- Levchyshena, Oxana** – Vice-Rector for Scientific-Pedagogical and Methodical Activity, Ph.D. in History, Odessa Regional Academy of In-Service Education;
- Liah, Natalia** – Teacher of Mathematics at Starodubivsk Secondary School in Pershotravneva district council of Donetsk Region;
- Lisovska, Tetiana** – Educational Work Methodologist of the Municipal Institution "Center of financial and statistical monitoring, material and technical, educational and methodological support of educational institutions " of the Education Department of Kuyalnitskaya Village Council of Podilsky District of Odessa region;
- Lukiyanchuck, Natalia** – Deputy Director of Methodical Work at Velykomykhailivska Secondary School of Velykomykhailivska Village Council in Velykomykhailivsky District of Odesa Region;
- Lukyanchenko, Daria** – Specialist at the Regional Resource Support Center of Inclusive Education of Odessa Regional Academy of In-Service Education;
- Maksiutina, Olena** – Teacher of Ukrainian language and literature at Odesa Secondary school # 38;
- Maslennikova, Kateryna** – teacher of mathematics at professional College “OUA”;
- Mitelman, Igor** – Candidate of physical and mathematical sciences, acting director Professor of the Department of Natural Sciences and Mathematical Education and Information Technologies of the Odessa Regional Academy of In-Service Education;

- Mituhina, Vira** – Specialist at the Department of Management and Educational Policy of Odessa Regional Academy of In-Service Education;
- Nemertsalov, Volodymyr** – Ph.D. of Biology, Head of the Educational and Methodical Laboratory
- Nikitenko, Regina** – Senior Lecturer, Head of science and methods laboratory of health, PE, Technology and “Motherland Defense” at the Department of Education Methods and Content of Odessa Regional Academy of In-Service Education;
- Onyschuk, Oxana** – Deputy Director of education work at M. P. Huzyk Author’s School, Yuzhnyi town of Odesa region;
- Onyschuk, Svitlana** – Methodologist of Laboratory of Health, Physical Culture, Technologies and “National Defense” Department of Odesa Regional Academy of In-Service Education;
- Ozerova, Liudmyla** – trainer teacher at the Department of Geography and Methods of its teaching of Uman Pavle Tychna State Pedagogica University;
- Palamarchuk, Iryna** – Head of the Scientific and Methodological Preschool Education Laboratory at the Department of Pedagogy, Psychology and Inclusive Education of Odesa Regional Academy of In-Service Education;
- Pankratenkova, Daria** – Senior lecturer at the Department of Geography and Nature Management of Mechnykov Odesa State University;
- Papach, Olha** – Candidate of Pedagogical Science, the Head of the Department of Natural and Mathematical education and IT Technologies of Odesa Regional Academy of In-Service Education
- Penkovskaya, Nadia** – Ph.D. of Political Sciences, Lecturer at the College of Oil and Gas Technologies, Engineering and Infrastructure Service ONAHT;
- Piatkova, Alla** – Ph.D. of Geography Sciences, Associate Professor at the Department of Nature Management of Mechnykov Odesa State University;
- Pidmurniak, Nataia** – teacher of Physics at Scadovsk Secondary School # 2 “Academy of Creativity”
- Plahotnik, Oleg** – Candidate of Law, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Justice, Taras Shevchenko National University in Kyiv;
- Plahotnik, Olha** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Taras Shevchenko National University in Kyiv;
- Poleschuk, Lilia** – Senior Lecturer at the Department of Education Methods and Content of Odessa Regional Academy of In-Service Education;
- Prodan, Liubov** – Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education of Myckolaiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education;
- Reznichenko, Halyna** – senior teacher of the Department of Social and Humanitarian Education of Odessa Regional Academy of In-Service Education;
- Roma, Oksana** – Head of Educational Initiatives TOV “LEGO Ukraine”;
- Roskos, Natalya** – Senior Lecturer at the Department of Physical Geography and Nature management of Mechnykov Odesa State University;
- Roskos, Oleksiy** – teacher of Geography at Odesa Private Secondary school “KROK”
- Ryshchak, Nataliia** – senior teacher of English Odesa specialized school #50 Upbringing of Culture of Communication in Multicultural Environment ;

**Sahach, Galyna** –Dr. Of Pedagogical sciences, Dr. Of Philosophy (Slovak Republic), Professor, Professor of the Department of the Social and Humanitarian Education of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Senchyna, Natalia** – Lecturer, Specialist at Foreign Languages Sector of Science and Methodological laboratory of the Language and Literary Education Department of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Shatailo, Natalia** – Senior Lecturer at the department of Methods of teaching and Content of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Sheremet, Svitlana** –Head of the scientific and methodological laboratory of upbringing and extracurricular education of the Department of Educational Policy of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Solntseva, Olena** – Methodologist, Practical Psychologist at the Scientific-methodical laboratory of correctional and inclusive education of the Department of Pedagogy, Psychology and Correctional Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Sosnovskaya, Alla** – teacher of Ukrainian literature and language, highest category, Dache NVK "School-gymnasium" in Odessa Region;

**Sotnichenko, Iryna** – Deputy Director for Educational Work at Vasylivka Secondary School of Bolgrad district council in Odessa Region;

**Svietnoy, Oleksandr** – Ph.D. of Physics and Mathematics Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics and Methods of Teaching at DZ "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky";

**Svintkovskaya, Svitlana** – Senior Lecturer at the Department of Education Methodology and Content of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Terentiev, Sergiy** – School Director, teacher of Ukrainian language and literature at Hradenytsia Secondary school in Dikiaivskiy District of Odessa Region;

**Tertychna, Yulia** – Methodologist at the Department of Teaching Methods and Educational Content of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Trofymenko, Olha** – Specialist at the Preschool Science and Methodological laboratory of Pedagogy and Technology Department of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Trunova, Valentyna** – Ph. D. of Pedagogical Sciences, Acting Professor of Pedagogy and Technology of Continuing Education of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Tsisar, Natalia** – teacher of Mathematics and Physics at Dalnytska secondary school in Ovidiopil District of Odessa Region;

**Tsvikova, Natalia**– Deputy Director for Educational Work of B.-Dniester Communal Establishment "City Center for Child Creativity", Head of Odessa Branch of the International Association of Out-of-school Education;

**Tsvikova, Svitlana** – Deputy Director for educational work, teacher of Ukrainian language and literature highest category, Prymorska Secondary School in Kilia District of Odessa Region;

**Tverdohlibova, Yanina** – Ph.D. of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Decorative and Applied Art and Graphics Theory and Methods of ST "South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky";

**Vare, Iryna** – Ph. D of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Pedagogic, Psychology and Inclusive Department of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Voronova, Svitlana** – Ph. D of Pedagogic Sciences, Head of the Science and Metodological Laboratory of Education Development and Quality at Management and Educational Policy of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Yagodnikova, Viktoria** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research, Education and Innovation, Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Yanchuk, Natalia** - Candidate of Law, Associate Professor of the Department of Teaching Methods and Content of education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

**Yatvetska, Larysa** – Senior Lecturer at the Department of Teaching Methods and Content of education, Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Yatvetskyi Volodymyr** – Senior Lecturer at the Department of Teaching Methods and Content of education, Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Yevsiukova, Olena** – Yevsiukova, Olena – teacher of Ukrainian language and literature, highest category, Hradenitsa Secondary School in Biliayivskiy district of Odessa region

**Yurchenko, Tetyana** – Specialist at Foreign Languages Sector of Science and Methodological laboratory of the Language and Literary Education Department of Odessa Regional Academy of In-Service Education”

**Zadorina, Olha** – Senior Lecturer at the Department of Teaching Methodology and Content of Education of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Zadorozhna, Liubov** – Ph.D. of Philosophy, Chancellor of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Zahubeliuk, Alla** – Primary School teacher at Vasylivska Secondary School in Belyayivsky District of Odessa Region;

**Zavorova, Natalia** – Head of scientific–methodical Laboratory of Correctional and Inclusive Education, Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Inclusive Education of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Zayets, Nadia** – teacher of Ukrainian language and literature at Raukhivka Secondary School in Beresivka district of Odessa Region;

**Zdragat, Svitlana** – Ph. D of Social Sciences, Head of the Department of Management and Education Policy at Specialist of Odessa Regional Academy of In-Service Education;

**Zhaivoronok Natalia** – Specialist at Scientific–Methodical Laboratory the Language and Literary Education Department of Odessa Regional Academy of In-Service Education.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІЧНА НАУКА І ОСВІТА  
У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ:  
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

**Матеріали**

**II Всеукраїнської науково-практичної конференції**

*14 травня 2020 р.*

Підп. до друку 12.05.2020. Формат 60х90/16. Папір офсетний.  
Гарн «Times» Друк цифровий. Ум.друк. арк.18.8.  
Наклад 300 пр.  
Видавець Букаєв Вадим Вікторович  
Вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.  
Тел. 094944369, 0487431393 e-mail - 7431393@gmail.com