



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ**

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В ХХІ СТОЛІТТІ

Збірник тез доповідей

Першої науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти

ОДЕСА

2021

Зміст

Програма конференції	9
СЕКЦІЯ 1 ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ Керівник – Кузнєцова Неля Вікторівна , кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту	14
Анненков С.В. ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В ЗЗСО	14
Березюк Д.І. ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	17
Воронцова-Лісницька Г.О. ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИМІРЮВАННЯ ЗНАНЬ СУДЕНТІВ ЗВО	21
Гончарова А.В. МІСЦЕ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	24
Гриньова М.В. РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НУШ	27

<p>Гуменюк Т.В. ФОРМИ І МЕТОДИ КЕРІВНИЦТВА САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ</p>	32
<p>Крищук К.І. АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ</p>	35
<p>Молла В.П. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</p>	39
<p>Устінова І.М. ТЕСТОВА ТЕХНОЛОГІЯ: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ</p>	41
<p>Червонюк В.П. УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</p>	45
<p>Черемховська О.О. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРА</p>	49
<p>СЕКЦІЯ 2 ІННОВАЦІЙНІСТЬ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИМОГИ ТА ВИКЛИКИ Керівник – Кисельова Ольга Ігорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту</p>	53

<p>Богацький Д.Ю. ФЕНОМЕН ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ФІНЛЯНДІЇ</p>	53
<p>Бурдюжа Є.А. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ</p>	57
<p>Жавко О.А. ПАРТНЕРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ТА РОЗВИТОК САМОПОВАГИ УЧНІВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ</p>	60
<p>Кравець Н.Ю. ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА: ФІЛОСОФСЬКО- ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ</p>	64
<p>Леженко І.В. КУЛЬТУРА ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ</p>	68
<p>Мергут С.І. ОСВІТНІЙ ХАБ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</p>	73
<p>Руденко Г.О. МІСЦЕ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ</p>	78

<p>Солнцева О.А. ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</p>	81
<p>Торкіна К.М. МОТИВАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</p>	86
<p>СЕКЦІЯ 3 ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ЗМІН Керівник – Рищак Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту</p>	89
<p>Болтунова А.Г. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</p>	89
<p>Бондар О.В. СТВОРЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ</p>	93
<p>Бурлакова Ю.О. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК НАЙВИЩИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</p>	95
<p>Ганжий В.Ю. РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКА</p>	98

<p>Гончарова О.К. ОБГРУНТУВАННЯ ВИВЧЕННЯ І СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ»</p>	102
<p>Крамар Н.А. ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ</p>	107
<p>Наконечна С.О. ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ</p>	110
<p>Останіна А.О. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ «ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ», «ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ» ТА «ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ»</p>	112
<p>Поліщук А.В. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРОБЛЕМА</p>	118
<p>Ростіянов Б.Ю. ВЕЛЕТЕНЬ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДОБИ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ</p>	123
<p>Чегодар Ю.С. МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ НОВОЮ УКРАЇНСЬКОЮ ШКОЛОЮ</p>	128

Відомості про авторів

Анненков Сергій Вікторович - магістрант КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; виконуючий обов'язки директора Катерино-Платонівського НВК ЗЗСО I-III ступенів

Березюк Дмитро Іванович - аспірант КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; викладач фізичного виховання КЗ“ Балтський педагогічний фаховий коледж”

Богацький Дмитро Юрійович - магістрант КВЗО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Болтунова Алла Григорівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Бондар Ольга Вікторівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Бурдюжа Євгенія Анатоліївна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Бурлакова Юлія Олександрівна – магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; педагог-організатор Іванівського закладу загальної середньої освіти імені Б.Ф. Дерев'янка Іванівської селищної ради Одеської області

Воронцова-Лісницька Ганна Олегівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Ганжий Вікторія Юріївна – магістрантка, лаборант відділу інвестицій, маркетингу та моніторингу КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Гончарова Анна Василівна – магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель початкових класів Одеської ЗОШ №43

Гончарова Олена Костянтинівна - аспірантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель вищої категорії ОЗОШ №57

Гриньова Марія Василівна - методист науково-методичної лабораторії соціального партнерства та міжнародної діяльності кафедри освітньої політики КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії

Гуменюк Тетяна Вікторівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Жавко Олена Анатоліївна – магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Кравець Наталя Юріївна - завідувач науково-методичної лабораторії початкової освіти кафедри дошкільної і початкової освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», здобувач ступеня доктора філософії

Крамар Наталія Анатоліївна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Кришук Катерина Ігорівна – магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Леженко Ірина Василівна - спеціаліст вищої категорії, викладач української мови та літератури Одеського коледжу економіки, права та готельно-ресторанного бізнесу

Мергут Сергій Іванинович – аспірант КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Молла Валентина Петрівна – магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Наконечна Світлана Олександрівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель початкових класів

Останіна Аліна Олександрівна - аспірантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель хімії та біології Одеської ЗОШ № 103

Поліщук Аліна Василівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Ростіанов Богдан Юрійович – завідувач наукового відділу КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», кандидат філологічних наук, доцент

Руденко Галина Олександрівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», директор Шевченківського ЗДО ясла-садок «Топольок»

Солнцева Олена Анатоліївна - старший викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; здобувач ступеня доктора філософії

Торкіна Катерина Максимівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Устінова Ірина Миколаївна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Чегодар Юлія Степанівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Червонюк Валентина Петрівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Черемховська Олександра Олександрівна - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

ПРОГРАМА

СЕКЦІЯ 1

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Керівник – Кузнєцова Неля Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В ЗЗСО

Анненков С.В. - магістрант КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; виконуючий обов'язки директора Катерино-Платонівського НВК ЗЗСО I-III ступенів

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Березюк Д.І.- аспірант КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; викладач фізичного виховання КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИМІРЮВАННЯ ЗНАТЬ СУДЕНТІВ ЗВО

Воронцова-Лісницька Г.О. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

МІСЦЕ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Гончарова А.В. – магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель початкових класів Одеської ЗОШ №43

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НУШ

Гриньова М.В. - методист науково-методичної лабораторії соціального партнерства та міжнародної діяльності кафедри освітньої політики КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії

ФОРМИ І МЕТОДИ КЕРІВНИЦТВА САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Гуменюк Т.В. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ

Кришук К.І. – магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Молла В. – магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

ТЕСТОВА ТЕХНОЛОГІЯ: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ

Устінова І.М. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Червонюк В.П. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРА

Черемховська О.О. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

СЕКЦІЯ 2

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИМОГИ ТА ВИКЛИКИ

Керівник – Кисельова Ольга Ігорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

ФЕНОМЕН ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ФІНЛЯНДІЇ

Богацький Д.Ю. - магістрант КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ – ІННОВАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Бригадир Л.Г. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; зав.відділення, викладач ВСП «ОТФКОНАХТ»

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бурдюжа Є.А. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

ПАРТНЕРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ТА РОЗВИТОК САМОПОВАГИ УЧНІВ:

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Жавко О.А. – магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Кравець Н.Ю. - завідувач науково-методичної лабораторії початкової освіти кафедри дошкільної і початкової освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», здобувач ступеня доктора філософії

КУЛЬТУРА ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Леженко І.В. - спеціаліст вищої категорії, викладач української мови та літератури Одеського коледжу економіки, права та готельно-ресторанного бізнесу

ОСВІТНІЙ ХАБ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Мергут С.І. – аспірант КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

МІСЦЕ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Руденко Г.О. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», директор Шевченківського ЗДО ясла-садок «Топольок»

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Солнцева О.А. - старший викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; здобувач ступеня доктора філософії

МОТИВАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Торкіна К.М. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

СЕКЦІЯ 3

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ЗМІН**

**Керівник – Ришак Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту**

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Болтунова А.Г. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

СТВОРЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ

Бондар О.В. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК НАЙВИЩИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Бурлакова Ю.О. – магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; педагог-організатор Іванівського закладу загальної середньої освіти імені Б.Ф. Дерев'янка Іванівської селищної ради Одеської області

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКА

Ганжий В.Ю. – магістрантка, лаборант відділу інвестицій, маркетингу та моніторингу КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

ОБГРУНТУВАННЯ ВИВЧЕННЯ І СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ»

Гончарова О.К. - аспірантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель вищої категорії ОЗОШ №57

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ

Крамар Н.А. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ

Наконечна С.О. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель початкових класів

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ «ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ», «ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ» ТА «ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ»

Останіна А.О. - аспірантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської

обласної ради»; вчитель хімії та біології Одеської ЗОШ № 103

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРОБЛЕМА

Поліщук А.В. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

ВЕЛЕТЕНЬ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДОБИ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Ростіанов Б.Ю. – завідувач наукового відділу КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», кандидат філологічних наук, доцент

МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ НОВОЮ УКРАЇНСЬКОЮ ШКОЛОЮ

Чегодар Ю.С. - магістрантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

МІСЦЕ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Щур В.А. – аспірантка КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; викладач предметно-циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

СЕКЦІЯ 1**ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ****Анненков Сергій Вікторович,****магістрант****КЗВО «Одеська академія неперервної освіти****Одеської обласної ради»****ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ****ОСВІТИ В ЗЗСО**

До недавнього часу вважалося, що принципи управління якістю освіти, які розробляються, повинні бути найкращими, найбільшою мірою відповідати цілям освіти і забезпечувати високу якість результатів. Питання про те, якою мірою ці вимоги реалізуються в освітньому процесі, вважалося просто нетактовним: лише історія може дати оцінку якості навчання, виховання та розвитку. Даний шлях вдосконалення якості освіти виявився тупиковим.

Сучасний стан і тенденції розвитку закладу загальної середньої освіти змушують поглянути на проблему інакше. Сьогодні, коли багато країн світу витрачають на освіту помітну частину державних бюджетів, питання про ефективність використання вкладених коштів стає вкрай важливим і актуальним. У зв'язку з новими соціально-економічними умовами і ринковими відносинами, що складаються в нашій країні, набуває нового значення модернізація освіти, яка спрямована на досягнення більш високої якості навчання і виховання здобувачів освіти.

Питаннями вивчення методологічних засад управління якістю освіти займалися такі науковці, як: О. Адаменко, В. Григораш, І. Гришина, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Крижко, О. Мармаза. Але проблематика організації системи управління якістю освіти в закладах загальної середньої освіти залишається недостатньо дослідженою.

До теперішнього часу для педагогів ще не розроблені спеціальні системи управління якістю освітнього процесу, оскільки вчителі не розглядалися в якості найважливіших учасників управління цим процесом, немає необхідного

інструментарію, оволодівши яким, вчителі могли б швидко і об'єктивно судити про ефективність власної діяльності. Без кваліфікованого управління сьогодні неможливе ефективне функціонування педагогічного колективу, тому багато вчителів професійно неуспішні вельми довгий час, поки самі на своєму досвіді не вироблять прийоми управління освітнім процесом. У зв'язку з цим виникає проблема, суть якої полягає в тому, що освітній процес в закладі освіти будується в рамках єдиної системи управління, але вчитель, як учасник цієї системи, не в повній мірі включений в управлінські процеси, не володіє достатньою мірою основами управління [4, с. 240].

Таким чином, розробка системи управління якістю освітнього процесу і використання її педагогом основної школи є надзвичайно актуальними [1, с. 89].

Вивчивши теоретичні основи управління якістю освітнього процесу, ми встановили, що [2]:

1) підвищення якості шкільної освіти можливо у разі застосування вчителем у своїй практиці системи управління якістю освітнього процесу;

2) до принципів управління якістю освітнього процесу при вивченні в основній школі необхідно віднести наступні: цілеспрямованості; систематичності, технологічності, гуманності та індивідуального підходу;

3) оскільки якість шкільної освіти залежить від якості освітнього процесу при вивченні в основній школі, а організовує освітній процес і керує ним учитель, то повинна бути розроблена система управління якістю освітнього процесу на рівні вчителя;

4) теоретичним джерелом створення такої системи є теорія менеджменту, з якої логічно випливає зв'язок з теорією особистості, теорією систем, принципами цілеспрямованості та системності управління;

5) тільки опора на індивідуальні особливості особистості учня дозволить створити систему управлінської діяльності вчителя та досягти результату – швидкої адаптації учня в умовах мінливого суспільства;

6) системний підхід виключає ізольовану роботу системи управління якістю освітнього процесу на рівні вчителя. Система кожного педагога повинна

бути органічно включена в роботу системи управління якістю освітнього процесу на рівні школи;

7) управління якістю освітнього процесу має спиратися на дані психологічного, соціального, валеологічного та педагогічного моніторингу [3, с. 123].

Отже, викладені вище положення, ідеї, закономірності є вихідними для створення та впровадження системи управління якістю освітніх послуг у закладі загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Бобровський М. В. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти / М. Бобровський. – К.: Державна служба якості освіти, 2019. - 240 с.

2. Системи управління якістю. – [Електронний ресурс] –Режим доступу: URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/546/sistemi-upravlinnya-yakisty>.

3. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. Посібник / О. Пометун та ін. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. - 192 с.

4. Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарьов О. С. Філософія управління: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. Кремень та ін. – К.: Знання України, 2007. - 360 с.

Березюк Дмитро Іванович
здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ»

Постановка проблеми. Проблема забезпечення й підвищення якості фахової передвищої і вищої освіти посідає одне з ключових місць у реформах освіти України. Адже проблема якості освіти і є метою проведення реформ, а також є визначальним критерієм успіху вживаних заходів. Для фахівців у галузі вищої освіти на сьогодні важливим є розуміння сутності поняття «якість вищої освіти», зовнішніх і внутрішніх чинників впливу, шляхів її покращення. Якість освіти в сучасному світі обумовлює конкурентоспроможність будь-якого українського навчального закладу, чим і пояснюється актуальність дослідження.

Метою доповіді є аналіз підходів до визначення поняття «внутрішня система забезпечення якості освіти», з'ясування сутності цього поняття.

Виклад основного тексту. Законом України «Про освіту» (ст. 1) розмежовані поняття «якість освіти» і «якість освітньої діяльності». Зокрема вказано, що «якість освіти - відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг», а «якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» [2].

У статті 1 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «якість вищої освіти – відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам зацікавлених сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості» [1].

У Законі України «Про фахову передвищу освіту» (ст. 1) теж це поняття зазначене серед основних, які регламентуються законодавчо: «Якість фахової передвищої освіти - відповідність умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам фахової передвищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, яка забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти» [3].

Законодавчо-нормативною базою України регламентовані поняття внутрішньої і зовнішньої системи забезпечення якості освіти. У статті 41 Закону України «Про освіту» зазначено, що «внутрішня система забезпечення якості освіти» є складовою системи забезпечення якості освіти. Система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти) може включати: стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти; систему та механізми забезпечення академічної доброчесності; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти; створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування; інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти [2].

Система внутрішнього забезпечення якості освіти в Україні згідно Закону України «Про вищу освіту» (ст. 16) є складовою загальної системи. Розглянемо структуру системи забезпечення якості освіти, яка включає: систему забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); систему зовнішнього

забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти; систему забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [1].

Аналогічний підхід до побудови структури системи забезпечення якості освіти констатуємо у Законі України «Про фахову передвищу освіту» (ст. 17): система забезпечення якості освітньої діяльності та якості фахової передвищої освіти закладу фахової передвищої освіти (внутрішня система забезпечення якості фахової передвищої освіти) є частиною системи забезпечення якості фахової передвищої освіти в Україні [3].

Таким чином, законодавча база України чітко окреслює місце внутрішньої системи забезпечення якості освіти у загальній системі забезпечення якості освіти.

Питання внутрішньої системи забезпечення якості освіти розглянуто в роботах Бобало Ю.Я. [4], Вітченко А.О. [5] та інших. «Поняття Системи ВЗЯ запропоновано визначити як систему управління університетом, яка містить сукупність взаємопов'язаних процедур та процесів, спрямованих на набуття здобувачами вищої освіти загальних та професійних компетентностей відповідно до вимог працедавця», - наголошує науковець Ю.Я. Бобало [4, с.16]. А. О. Вітченко зазначає, що «під системою внутрішнього забезпечення якості вищої освіти розглядаємо узгоджену і взаємопов'язану діяльність основних суб'єктів освітнього процесу у ВНЗ, спрямовану на втілення інституційної стратегії якості, відпрацювання ефективних механізмів її практичної реалізації, сертифікацію та постійне вдосконалення освітньо-професійної підготовки фахівців» [5, с.10].

Аналіз поглядів науковців щодо визначення «внутрішньої системи забезпечення якості освіти» свідчить про існування різних підходів до визначення його сутності, обумовлених методологічними позиціями.

Висновки. Аналіз нормативних документів свідчить про запровадження понять «якість освіти», «внутрішня система забезпечення якості освіти» у правове поле освітньої діяльності закладів освіти, зокрема, фахової передвищої.

Аналіз теоретичних джерел засвідчує наявність різних підходів до визначення поняття «якість освіти», а також до поняття «внутрішня система забезпечення якості освіти», що обумовлено складністю феномена і різними методологічними позиціями.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» від 26.02.2021 № 1556-VII [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37/38, ст. 2004. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

2. Закон України «Про освіту» від 01.01.2021 № 2145-VIII [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38/39, ст. 380. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n1862>

3. Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 20.03.2020 № 2745-VIII [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2019. – № 30, ст. 119. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#top>

4. Бобало Ю.Я. Основні засади функціонування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у Національному університеті «Львівська політехніка». Журнал «Вища освіта України». Серія «Актуальна проблема». 2017. №4. С. 12-27.

5. Вітченко А. О. Впровадження системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти як інституційна проблема. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2017. №8 (2). С. 6-16.

Воронцова-Лісницька Ганна Олегівна,
магістрантка
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК УМОВА
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИМІРЮВАННЯ ЗНАНЬ
СТУДЕНТІВ ЗВО

Актуальність дослідження методів вимірювання у вищій освіті зумовлена тим, що запити, які висуває сучасна економіка, виробництво і суспільство до фахівця, не обмежуються загальноприйнятими знаннями, вміннями і навичками (ЗУН), які традиційно вимірювалися за допомогою якісних і кількісних методів, або їх поєднання. У швидкозмінних умовах розвитку сучасних науки, техніки і виробництва до вищої освіти висувається вимога створення нових методів вимірювання якості освіти, які б не тільки констатували наявні ЗУН студентів, але й прогнозували тенденції подальшої освіти, самоосвіти і розвитку фахівця, що забезпечується сучасною системою компетентнісної освіти протягом життя (підвищення кваліфікації, перекваліфікація, друга вища освіта тощо).

На сьогодні тестування в системі освіти знаходиться в стані постійного вдосконалення і періодичних змін напрацьованих і широко апробованих методик. Це закономірний процес для будь-якого суспільства в цілому і зокрема в освітній сфері. Сьогодні вже можна говорити про створення теорії тестування, розробка якої відображена в наукових працях наших сучасників як у нашій країні, так і за кордоном: П. Айзарян, Дж. Андерсон, В.В. Ачкан, Дж. Браун, А. І. Комишан, С.Ю. Нікольєва, О.П. Петрашук, К.І. Худаковський та ін. [2], [4], [5]. За визначенням В.С. Аванесова, педагогічний тест визначається як система завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка дає можливість якісно виміряти рівень підготовки випробуваних і оцінити структуру знань [1].

Загалом тестовий контроль або тестування – це сукупність процедурних етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації

результатів проведення тестового контролю; процес використання та проведення тесту [1]. Така форма контролю висуває однакові вимоги до всіх студентів, допомагає уникати надмірних хвилювань, надає можливості ефективніше використовувати час, стимулює студентів до самоконтролю. Однак тестування краще використовувати для виявлення знання фактів, для визначення вмінь творчо використовувати набуті знання більш ефективними є інші методи контролю.

Тести можуть бути: короткими (10-20 завдань); середніми (до 300 завдань); довгими (більш як 300 завдань). Оптимальна кількість – 40-60 завдань (В.С. Лозниця) [2]. Складання тестів передбачає таку послідовність дій: визначення мети тестування; структурування навчального матеріалу; вибір оптимальної форми тестових завдань; визначення методики оцінювання; складання тестових завдань та їх апробація; визначення якості тесту; організація тестування. Існує декілька форм тестових завдань.

Основним призначенням тестування у ЗВО є: вимірювання підготовленості здобувача вищої освіти до професійної діяльності та зрушень у формуванні готовності до її здійснення; відстеження динаміки навчальних досягнень студентів і моніторинг ефективності навчально-виховного процесу; встановлення рейтингу успішності студентів; самоаналіз засвоєних знань, умінь і навичок (ЗУН) тощо [1], [5].

Виходячи з цього, провідними функціями тестування слід вважати: діагностичну, контрольну (функцію контролю), навчальну, організаційну та виховну. Розкриваючи роль тестування в процесі контролю якості навчання, неможливо оминати доволі важливе питання: на який рівень сформованості знань і вмінь повинні бути зорієнтовані ті чи інші тести, щоб під час контролю визначити у здобувачів освіти потрібний рівень якості й зіставити його з вимогами (еталоном). До того ж, знання вказаних рівнів вкрай потрібно при конструюванні й складанні тестових завдань, тестів за формою і змістом, коли в межах конкретного виду контролю встановлюється конкретний відсоток питань

або завдань того чи іншого рівня складності. А орієнтиром рівня складності якраз і виступають рівні сформованості знань і вмінь [4].

Рейтингова система оцінки знань здобувачів вищої освіти, що є частиною сучасного освітнього процесу, значною мірою відповідає новим соціально-правовим умовам — на противагу традиційній системі, і може використовуватися самостійно або бути доповненням до неї. Рейтингова система спрямована на підвищення рівня засвоєння навчальної дисципліни, вона стимулює самостійну роботу студентів, спонукає їх до прояву ініціативи, посилює соціально-психологічні стимули, активізує студентів на одержання заохочувальних балів.

Тестовий контроль знань, умінь і навичок студентів дає змогу ефективно й об'єктивно оцінювати успішність студентів. Рейтингова система та її складові — тестовий контроль оцінювання знань, умінь і навичок (ЗУН) — дають можливість підвищити об'єктивність, ритмічність та всебічність контролю з урахуванням індивідуальних рис студентів. Вона передбачає зміни у психології студента, який мусить працювати самостійно, ініціативно, систематично впродовж усього семестру. Упровадження тестової системи поглиблює об'єктивність оцінювання навчальних досягнень студентів шляхом введення оцінювання рівня їх інтелектуального розвитку та соціальної цінності, набутих ними знань і на цій основі підвищення ефективності використання особистісно зорієнтованих технологій навчання й посилення мотиваційних можливостей європейської школи оцінювання [3; 4].

Отже, тестова система оцінювання знань відповідає таким вимогам: відображає глибину засвоєння навчального матеріалу; забезпечує об'єктивність та індивідуальний підхід в оцінюванні рівня сформованості знань і якості навчання кожного студента як особистості; стимулює студентів до активної самостійної роботи в оволодінні професійно значущими знаннями. Виявлення, контроль і оцінка знань студентів – важлива проблема теорії і практики навчання. Без перевірки або самоперевірки засвоєних знань, набутих умінь і навичок

неможливе якісне вирішення цієї проблеми, тому контроль знань студентів завжди був і буде важливою частиною навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Аванесов В. С. Вопросы методологии педагогических измерений / В. С. Аванесов //Педагогические измерения. – 2005. – №1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: testolog@mtu-net.ru
2. Ачкан В.В. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти: курс лекцій: навч. посіб. / В.В. Ачкан. – Бердянськ, 2013. – 62 с.
3. Комишан А.І., Худаковський К.І. Технологія тестового контролю успішності засвоєння змісту навчання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.uipa.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbirnuk
4. Опарина Н.М., Полина Г.Н., Файзулин Р.М., Шрамкова И.Г. Адаптивное тестирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/testing/index.php
5. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідність. Наукове видання / Я.Я. Болубаш, І.Є. Булах та ін. – К.: Майстер-клас, 2007. – 272 с.

**Гончарова Анна Василівна,
магістрантка**

**КЗВО «Одеська академія неперервної освіт
Одеської обласної ради»**

МІСЦЕ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Запити суспільства, що постають перед сучасною вищою школою, можна реалізувати тільки завдяки впровадженню творчого, нестандартного підходу до організації навчального процесу, який би поєднував традиційні й принципово нові методи навчання, оскільки саме впровадження нових форм, методів та засобів навчання забезпечить відповідний рівень підготовки фахівців. Активні

методи навчання - досить нове поняття, яке виникло у відповідь на необхідність забезпечення ефективності проблемного і розвиваючого навчання. Їх використання в навчальному процесі ЗВО дозволяють забезпечити активне опанування умінь та навичок, застосування отриманих знань на практиці, в нестандартних умовах. Це один із ефективних сучасних шляхів забезпечення якості освітнього процесу.

Використання активних методів навчання дозволяє викладачеві створити позитивний мікроклімат в групі, що сприяє вільному спілкуванню на занятті. В сучасних соціально-економічних умовах є найрізноманітніші підходи до підвищення якості підготовки студентів у вищому навчальному закладі. Причому з'явилася необхідність створювати такі дидактичні умови, які б змінили мотивацію навчання в кращу сторону. Основа психологічної теорії навчання – це активна пізнавальна діяльність самого студента, яка веде до формування вміння творчо мислити, використовуючи набуті в процесі діяльності професійні компетенції.

Розробці теоретичних засад та практичних аспектів впровадження активних методів навчання в освітній процес ЗВО присвячені праці багатьох учених, зокрема А. Астахової, Л. Гурч, І. Дичківської, І. Лернера, М. Леві. Учені відзначають, що впровадження активних методів у ЗВО ускладнюється тим, що дані досліджень щодо їх ефективності базуються здебільшого на матеріалі шкільного навчання. А для ЗВО потрібна певна адаптація теорії активних методів до дидактичного процесу у вищій школі.

І. Дичківська наголошувала, що активні методи навчання побудовані на засадах діалогічного проблемного навчання, як такого, що найбільш повно передає зміст процесів спільної діяльності викладачів і здобувачів вищої освіти, а також прояв їх взаємної активності відповідно до умов «суб'єкт-суб'єктних» відносин [3, с. 44].

Активне навчання являє собою таку організацію та ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти за допомогою широкого, бажано комплексного,

використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів [3, с. 17].

Виходячи зі сказаного і різних підходів вчених до проблеми з точки зору педагогіки, методи активного навчання, як засіб розвитку пізнавальної активності студентів, можна розділити на три групи методів, найбільш цікавих для використання в цілях управління і формування мислення. Це методи програмованого навчання, проблемного навчання, інтерактивного (комунікативного) навчання.

Варто підкреслити, що під час заняття з використанням активних методів навчання від викладача потрібно набагато більше активності й творчості, ніж тоді, коли воно проходить пасивно, у формі переказу вчитаних в книгах або давно відомих істин. Інтерактивні методи матимуть найбільший ефект не тільки навчальний, а й виховний, коли викладач впливатиме на обговорення не тільки висловлювань науково аргументованої точки зору, але і виявом свого особистого ставлення до проблеми, своєї світоглядної та моральної позиції [4, с. 75].

Отже, навчання – це двосторонній процес, який являє собою взаємодію студентів і викладача. Тому воно може бути ефективним лише тоді, коли зусиль докладають обидві сторони. Завданнями навчання в сучасних умовах є не стільки оволодіння знаннями, вміннями і навичками з обраної спеціальності, як підготовка студентів до самоосвіти, розвиток у них інтересу до навчання і формування пізнавальних потреб. Активні методи навчання дозволяють досягти поставлених завдань і сприяють особистісному і професійному зростанню.

Список використаних джерел

1. Астахова В. І. Нові тенденції в соціально-економічному розвитку української вищої школи і завдання управлінської політики / В.І. Астахова // Педагогіка і психологія. — 2002. — № 3. — С. 15–18.
2. Гурч Л. М. Впровадження інноваційних педагогічних технологій: вимоги сучасності / Л.М. Гурч // Проб. і персп. розв. фін. системи України. — 2003. — Вип. 9. — С. 151–153.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.] / І.М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 320 с.
4. Нові технології навчання: [Наук.-метод. зб.] – Вип.29. – К., 2001. – 235 с.
5. Євтушевський В. Управління інноваційним розвитком у вищих навчальних закладах України / В. Євтушевський // Проблеми освіти. – 2008. – Вип. 54. – С. 13–19.

Гриньова Марія Василівна,
здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НУШ

Концепція Нової української школи, визначаючи основну мету шкільної освіти як формування в учнів компетентностей, потрібних для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці, особливу увагу акцентує на процесах розвитку, виховання і соціалізації учнівства [1, с. 7, 10]. При цьому ключові компетентності розглядаються як такі, «яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування, і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [1, с. 10].

У нашому дослідженні ми зосередимось на взаємозв'язку лідерства та соціальних навичок - й проаналізуємо, яку роль відіграє визначення компетентнісного підходу як одного із ключових підходів Нової української школи у сприянні розвитку лідерських якостей особистості.

Підтримуючи позицію Ю. Белікової, ми висловлюємо думку про те, що більшість із сучасних теорій лідерства в тій чи іншій мірі апелюють до концепції емоційного лідерства, яка, в свою чергу, заснована на теорії емоційного

інтелекту [2, с. 7]. Так, розробники цієї концепції Д. Гоулман, Р. Бояціс та Е.Маккі стверджують, що «Видатні лідери заохочують нас до дій. Вони запалюють в нас пристрасть і пробуджують найкращі якості. Коли ми намагаємось пояснити, чому так ефективно працюємо, то говоримо про стратегію, бачення або сильні ідеї. Але реальність значно примітивніша: виняткові лідери працюють з емоціями» [3, с. 23].

Відповідно до концепції емоційного лідерства перелік особистих якостей лідера містить:

- самосвідомість (емоційна самосвідомість, точна самосвідомість, упевненість у собі);
- самокерування (самоконтроль, відкритість, уміння пристосовуватись, цілеспрямованість, ініціативність, оптимізм);
- соціальна свідомість (емпатія, відчуття організації, служіння);
- керування взаєминами (натхнення, вплив, розвиток інших, каталізатор змін, урегулювання конфліктів, командна робота і співпраця) [3, с. 257-260].

Розглядаючи лідерство як складову соціально важливих навичок особистості, Д. Гоулман, Р. Бояціс та Е. Маккі доводять те, що лідерами можна стати, а емоційний інтелект можна у собі розвинути [3, с. 114], й у своїй праці «Емоційний інтелект лідера» виокремлюють певні етапи його навчання:

- Перші уроки лідерства, тобто основа лідерських якостей людини, отримуються ще в ранньому дитинстві під час спостереження за людьми, які виконують роль лідера (вчитель, тренер та ін.).
- Втілення отриманих прикладів у життя, коли людина сама починає відігравати роль лідера у певних соціальних групах (гурток, команда, учнівське або студентське самоврядування).
- Накладання нової моделі поведінки на першу основу, отриману у дитинстві, під час зустрічі нових лідерів на роботі [3, с. 169-170].

Такий підхід до навчання Д. Гоулман, Р. Бояціс та Е. Маккі називають імпліцитним (автоматичним) та вважають його недостатньо ефективним, адже

володіння низкою лідерських якостей саме по собі не передбачає їхнє ефективне використання [3, с. 170]. Саме тому вчені акцентують увагу на важливості експліцитного (цілеспрямованого) навчання, тобто, зокрема, на розвитку лідерських якостей особистості через щоденну практику у школі, й задля його ефективності наголошують на необхідності дотримання таких умов: «почати усвідомлювати погані звички, свідомо практикувати нові звички і повторювати їх за кожної нагоди, доки вони не автоматизуються – тобто доки вони не перейдуть на рівень імпліцитного навчання» [3, с. 171]. На думку дослідників, якщо розвивати навички лідерства у такий спосіб, то вони стануть силою характеру особистості. При цьому для формування стійких лідерських якостей велике значення має мотивація і ставлення людини до навчання, а найбільш сприятливі можливості для навчання ефективним лідерським якостям, таким як самоконтроль, прагнення до перемоги, співробітництво та вміння переконувати, є підлітковий та юнацький вік [3, с. 121].

Здійснюючи дослідження суспільно-емоційного навчання, Д. Гоулмен зацентрував увагу на особливій ролі емоційної компетентності для успіху у навчанні та в житті, й визначив структуру емоційного інтелекту як комбінацію особистої та соціальної компетентності [4, с. 54]. Водночас, соціальна компетентність, окрім самокомпетентності, також взаємодіє із системною компетентністю, які в єдності складають міждисциплінарні особистісні компетентності, що ставлять людину у центрі її індивідуального освітнього процесу [5, с. 12]. Останній у відповідності до сучасного розуміння освітнього процесу, яке відображено і в Концепції Нової української школи, розглядається як синхронність здійснення навчання, виховання та розвитку [1, с. 19].

Вищезазначене актуалізує використання можливостей компетентнісного підходу щодо організації освітнього процесу Нової української школи для експліцитного навчання лідерству. А з огляду на якості особистості, які визначаються у відповідності до концепції емоційного лідерства як лідерські, з переліку визначених на основі Рекомендацій 2006/962/ЄС від 18 грудня 2006 року Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для

навчання протягом усього життя» ключових компетентностей Нової української школи, нашу увагу привертає саме соціальна компетентність.

На винятковій ролі соціальної компетентності для життєвого успіху людини наголошує Б. Шредер: «Люди з соціальними навичками діють відповідально щодо своїх співгромадян та їх оточення. Вони шанобливо, відкрито та активно ставляться до інших людей і можуть разом з ними навчатися, виконувати завдання та конструктивно працювати в команді. Вони здатні до спілкування та вирішення будь-яких конфліктів, які можуть виникнути в дусі партнерства та орієнтації на ресурси» [5, с. 18]. Перелічені вченим соціальні навички тісно перегукуються з якостями лідера, визначеними у відповідності до концепції емоційного лідерства.

Є. Унтерверг, спираючись на основи гуманістичної психології та педагогіки, стверджує, що робота над розвитком соціальної компетентності має ґрунтуватися на позитивному, цілісному та інклюзивному образі людини та заохочувати людей до безперервного та самостійного навчання, а також до подальшого розвитку [5, с. 12]. Ця позиція є співзвучною із тією, яку пропагує Р. Бояціс щодо вдосконалення лідерства, характеризуючи розроблену ним модельцілеспрямованого розвитку особистості «я-навчання» [3, с. 127].

У. Фрівагнер-Еверс, фокусуючись на ролі школи у розвитку соціальної компетентності через кооперативне навчання, визначає ряд тем, пов'язаних з нею, зокрема, таких як: кооперація, соціальна відповідальність, комунікація, поведінка, орієнтована на ситуацію, самовідповідальність, конфлікти, поведінка в роботі та навчанні й лідерство [5, с. 18]. На нашу думку, не зважаючи на те, що лідерство виокремлюється як окрема тематична складова соціальної компетентності, з огляду на концепцію емоційного лідерства, лідерські якості особистості мають можливість бути наскрізно розвинутими в процесі опрацювання усіх тем соціальної компетентності.

Отже, можемо підсумувати, що визначення Новою українською школою компетентнісного підходу одним із ключових, а соціальної компетентності однією із ключових, відкриває якісно нові можливості у здійсненні

експліцитного навчання лідерству та сприянні розвитку лідерських якостей випускника Нової Української школи.

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. Белікова Ю. Становлення та переваги емоційного лідерства // Український соціум. – 2012, № 2. – С. 7 – 16. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Usoc_2012_2_3
3. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект лідера / пер. з англ. В. Глінка. – 2-ге вид. – Київ: Наш формат, 2020. – 288 с.
4. Кові С. Лідер у мені / пер. з англ. В. Вишенська. - Київ: «Едіпрес Україна», 2016. - 246 с.
5. Соціальна компетентність у професії вчителя: жити разом та навчатися разом. – Одеса, 2018. – 62 с.

Гуменюк Тетяна Вікторівна

магістрантка

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

ФОРМИ І МЕТОДИ КЕРІВНИЦТВА

САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Одним із найважливіших завдань реформування вищої освіти в Україні є посилення ролі самостійної навчальної роботи студентів. Це пов'язано як із вимогами до сучасного фахівця з вищою освітою, необхідністю займатися самоосвітою впродовж усього професійного життя, так і значним зростанням обсягу інформації, яку треба засвоювати.

Незважаючи на широкий і багатоплановий характер досліджень, присвячених самостійній роботі здобувачів вищої освіти, багато питань цієї складної проблеми залишаються поки що нез'ясованими.

Мета дослідження: визначити форми і методи організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота студентів є важливою частиною процесу підготовки фахівців, і тому потребує чіткої організації, планування. Від рівня організації самостійної роботи багато в чому залежать результати навчання студентів та їх майбутня практична діяльність.

Проблему організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів досліджували вчені: Ю.Барановський, О. Вербицький, М. Єрецький, М. Князьян, В. Козаков, П. Підкасистий, М. Швед, та інші.

П. Підкасистий проаналізував поняття «самостійна робота» з позицій категоріального визначення, зокрема, як вид пізнавальної діяльності, як форму і засіб навчання. Важливим для нашого дослідження є визначення самостійної роботи, надане цим ученим: «це такий засіб навчання, який: ...формує у того, хто навчається... необхідний обсяг та рівень знань, навичок та вмінь для вирішення

певного класу пізнавальних задач і відповідного просування від нижчих до вищих рівнів мисленнєвої діяльності; виробляє у тих, хто навчається, психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової і політичної інформації під час вирішення нових пізнавальних завдань...» [3, с.215]. Вважаємо, що такий підхід науковця є коректним і по відношенню до визначення самостійної навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Викладачі закладів вищої освіти розглядають самостійну роботу як важливу форму освітнього процесу під керівництвом і контролем викладача, у ході якого здійснюється творча діяльність, котра пов'язана з набуттям та закріпленням знань.

Самостійна робота передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, його закріплення, застосування на практиці, повторення. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студента над засвоєнням матеріалу може відбуватися в кабінетах, лабораторіях, бібліотеці, Інтернеті, в домашніх умовах.

Завдання, обсяг, організація самостійної роботи студента при опануванні навчальною дисципліною окреслені насамперед навчальною програмою з дисципліни, методичними матеріалами (посібниками, вказівками, рекомендаціями тощо), завданнями для самостійної роботи.

Технологія організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності складається з трьох основних етапів: підготовчого, процесуального, заключного, на кожному з яких застосовується особливий комплекс методів, засобів, прийомів, зумовлений специфікою організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності [1, с.7].

Під час вивчення навчальної дисципліни виокремлюють такі види самостійної діяльності студента: слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт; конспектування, складання планів, тез, тем лекцій та виконання практичних і лабораторних робіт; підготовка рефератів, доповідей, оглядів, звітів, курсових, випускних робіт,

проектів; підготовка до модульного контролю та іспитів; робота з літературою та ін. [4, с.23].

Для ефективної організації самостійної роботи студентів необхідні такі педагогічні умови:

- володіння студентами вміннями та навичками самостійної навчальної діяльності;
- формування у студентів потреби та інтересу до самостійної роботи;
- врахування індивідуальних особливостей студентів під час визначення завдань.

Результати засвоєння студентами матеріалу, передбаченого для самостійного опрацювання, виносять на підсумковий контроль паралельно з навчальним матеріалом, який опрацьовують студенти в процесі проведення викладачем занять.

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти сприяє:

- формуванню загальних і фахових компетентностей;
- поглибленню знань;
- формуванню інтересу до професійної і пізнавальної діяльності;
- розвитку пізнавальних здібностей.

Здійснення самостійної навчально-пізнавальної роботи дозволяє студентам систематизувати, закріпити, розширити теоретичні й практичні знання, набути навички самостійного мислення, прагнення до подальшої освіти та самовдосконалення, що дуже важливо для здійснення неперервної освіти протягом усієї професійної діяльності. Самостійна робота має важливе виховне значення, оскільки формує самостійність як рису характеру, що має важливе значення для формування особистості сучасного фахівця.

Висновки. Для викладачів ЗВО важливим є володіння сучасними формами і методами керівництва самостійною навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти. Концепція компетентнісного навчання, формат

дистанційної освіти, яка все більше використовується в сучасних умовах діяльності закладів ВО, підтверджують значущість самостійної діяльності студентів як рівноправних учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Герасімова Н. Є. Психологія: самостійна робота студентів : навчально-науковий посібник / Н. Є. Герасімова, І. В. Герасімова, В. О. Уварова ; Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, ННІ пед. освіти, соц. роботи і мистецтв. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 56 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» - режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. П.І. Підкасистий. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів і педагогічних коледжів. - М: Педагогічне товариство. - 640 с., 1998
4. Швед М. Самостійна робота студентів: навчально-методичний посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013 – 205с.

**Кришук Катерина Ігорівна,
магістрантка**

**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Важливим компонентом освітньої діяльності студентів у закладах вищої освіти є адаптація до самого навчання. Від процесу адаптації першокурсників залежить успішність подальшого навчання у ЗВО. Студент, який вперше приходить до університету, дуже гостро відчуває хвилювання, невпевненість у собі, тривогу за своє майбутнє, за набуття нових соціальних статусів і ролей. Перелічене стає чинником успішності освітньої

діяльності. Саме тому актуальність проблеми адаптації здобувачів вищої освіти до навчання у ЗВО є очевидною.

Метою доповіді є висвітлення особливостей адаптації студентів-першокурсників до нових умов, форм та методів навчання у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблему адаптації студентів до навчання у ЗВО досліджували науковці: Н. А. Буняк, І. А. Добрянський, Л. П. Жулик, О. Д. Гречишкіна, В. В. Заморуєва, Л. В. Зданевич, Т. М. Кармадонова, Н. В. Любченко, Т. А. Каткова, М. О. Макаренко, Т. Л. Свистун, О. О. Ахмедова, Н. М. Перепічна, О. В. Прудська, В. Ю. Стрельцова та ін.

Адаптація – (лат. *adapto* – пристосовую) – це процес пристосування людини до нових, мінливих умов середовища [3, с. 250].

Невпевненість у своїх силах, психічне перенапруження, зміна референтної групи та умов середовища, підвищення рівня тривожності та ін. - все це негативні явища, які завжди супроводжують пристосування до нових умов життєдіяльності.

Науковці виділяють такі види адаптації:

1. Професійна адаптація у ЗВО - це процес залучення студентів до професії, здобуття ними навичок, знань та умінь, які необхідні для майбутньої професії.

2. Дидактична адаптація – це пристосування особистості до нових умов навчання.

3. Оперативна адаптація, яка залежить від зв'язку методів навчання у школі та ЗВО, від самостійності та творчого мислення, які є рисами особистості.

4. Соціально-психологічна адаптація – це пристосування до групи, до стосунків у колективі, які залежать від стилю поведінки студента [1, с. 7].

На думку Т. Л. Свистун, ускладнює процес адаптації багатьох студентів той факт, що досить часто вибір професії визначається не власними перевагами, а настановами батьків, що в свою чергу підсилює почуття невдоволення собою та ситуацією [3, с. 253].

Як зазначає Т. Кулик, дидактичний аспект адаптації першокурсників пов'язаний із пристосуванням студентів до нової дидактичної ситуації, яка відрізняється від шкільної формами та методами організації навчального процесу [1, с. 5]. При вступі до ЗВО у студентів зростають кількість та складність матеріалу та навички самоорганізації. Такі труднощі іноді призводять до розчарування у виборі професії, до появи невпевненості у своїх силах, що призводить до зниження рівня успішності, втрати інтересу до навчання та суспільного життя. І як наслідок, це веде до погіршення психічного здоров'я студента, до психічного перевантаження, до ослаблення загального самопочуття студента. Ці чинники негативно впливають на процес адаптації.

Вступ до закладу вищої освіти може супроводжуватися дезадаптацією, викликаною напруженим та жорстким режимом навчання, збільшенням обсягу самостійної роботи і відповідальності. Саме тому студент-першокурсник повинен мобілізувати свої можливості для успішної адаптації у новому середовищі.

Студенту доводиться звикати до нових умов, до зовсім іншого ритму навчання, до нового соціального статусу, до здобуття нових умінь та навичок, до формування особистісних якостей.

Якщо проаналізувати перші місяці навчання першокурсників, то виявляються труднощі соціально-психологічної адаптації. Під впливом нового оточення, нової соціальної групи, нових умов і вимог, студент починає змінюватись відповідно до свого нового соціального становища. Розширюється коло стосунків першокурсників: одногрупники, викладачі, студенти інших факультетів, співробітники університету. Навчання набуває нового конкретного значення, професійного напрямку, тому що опанування знаннями, навичками та вміннями, призводить до професійного розвитку майбутнього спеціаліста.

Таким чином, на початку навчання у ЗВО першокурсники потребують, у першу чергу, координаційної роботи куратора та викладачів. Основний принцип їх роботи зі студентами – це студентоцентризм, тобто індивідуальний підхід до кожної особистості. Потрібно вислухати кожного, відверто поговорити, дати

пораду щодо навчання або вирішення життєвої ситуації, допомогти організувати дозвілля, навчити самостійно вести господарство тих студентів, які мешкають у гуртожитку.

Можна погодитись з думкою В. А. Петрук, що виявлення труднощів, які виникають перед студентами на першому курсі у закладах вищої освіти, і визначення шляхів їх подолання дозволить підвищити їх активність у набутті якісних знань, умінь та навичок, що сприятиме уникненню відрахування здобувачів ВО на першому курсі [2, с. 34].

Висновок. Процес переходу від шкільної форми та методів організації освітнього процесу до навчання у закладі вищої освіти відбувається досить важко та супроводжується об'єктивними чинниками, які потребують перебудови особистості. Як правило, студенти не готові до нових умов навчання, навичок, цінностей у зв'язку з втратою референтної групи та потребою створювати нові соціальні контакти. Це вимагає спеціально організованої діяльності ЗВО у напрямку підтримки здобувачів вищої освіти на етапі адаптації до навчання. Подальшою перспективою є розроблення та здійснення емпіричного дослідження процесу адаптації першокурсників до навчання в умовах ЗВО.

Список використаних джерел

1. Кулик Т. Психологічна адаптація першокурсників / Т. Кулик, І. Попик // Наш університет. – 2012. – № 10. – С. 5-7.
2. Петрук В. А. До питання адаптації першокурсників у ВНЗ / В. А. Петрук, Н. В. Ляховченко. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Чернігів, 2013. – 34 с.
3. Свистун Т. Л. Проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі / Т. Л. Свистун // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Серія: Психологія і педагогіка. – Острог, 2010. – Вип. 16. – С. 250-253.

**Молла Валентина Петрівна,
магістрантка
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні соціально-політичні та економічні реалії в Україні викликали ряд серйозних проблем в системі освіти. У ХХІ ст. зростає важливість освіти для соціокультурного та економічного розвитку і будівництва майбутнього, в яке молоде покоління повинно увійти з принципово іншими компетентностями, креативними думками, іноваційними ідеями.

«Якість вищої освіти - відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості"[1].

Управління якістю освіти - це особливе управління, причому результати повинні бути спрогнозовані в зоні потенційного розвитку здобувача освіти тобто мова завжди йде про найвищих, можливих для конкретного здобувача освіти про оптимальні результати [2].

Ідея якості освіти актуальна для всіх компонентів і рівнів системи освіти, більшість фахівців активно підтримує її як провідну, домінуючу.

На нашу думку, для управління якістю потрібні:

- засіб управління;
- система управління;
- мотивація персоналу організації;
- мета.

Основні функції управління якістю освіти.

1. Прогнозування та планування якості освіти, передбачення тенденцій його змін.
2. Організація функціонування системи управління якістю освіти.

3. Контроль якості освіти за параметрами потенціалу управління якістю освіти

4. Регулювання якості, забезпечення відповідності та гармонії якості характеристик.

5. Оцінка якості, визначення якості рівня і можливостей підвищення.

6. Дослідження якості освіти причини джерел якості формування критичних чинників, обмежень, негативних впливів, пріоритетів.

7. Мотивація забезпечення і підвищення якості освіти.

При формуванні системи управління якістю важливо враховувати наступні фактори впливу на процес формування системи управління якістю.

1) умови забезпечення якості.

2) потенціал якості.

3) процес забезпечення якості.

На нашу думку, до структури якості освіти належить:

- якість реалізації цілей;

- якість процесів;

- якість результатів.

Для ефективного управління освітньою організацією важливі всі компоненти зовнішнього і внутрішнього середовища. Ефективність управління освітньою організацією залежить від механізму і якості зворотного зв'язку.

Управління закладом освіти означає вплив керівника на учасників навчально-виховного процесу з метою досягнення запланованого результату.

Від того наскільки доцільно, реально і конкретно розподілені функціональні посадові обов'язки між керівниками ЗВО, залежить ефективність керуючої системи, а отже, і життя ЗВО в цілому.

З одного боку, можлива оцінка ефективності управління за показниками самого управління, тобто за оцінкою якості здійснення педагогічного аналізу, планування, організації, контролю і регулювання незалежно від кінцевих результатів ЗВО як системи або окремих підсистем.

З іншого боку ж управління – не ціль, і його ефективність слід оцінювати за тим, яка динаміка педагогічних процесів у ЗВО і як здійснюються перетворення які впливають на розвиток особистості кожного здобувача освіти.

Отже, підвищення ефективності управління ЗВО необхідно починати з створення або перетворення системи інформаційного забезпечення. Керівники ЗВО повинні мати постійний обсяг інформації про стан розвитку тих процесів у підсистемах, за які вони відповідають і на які покликані здійснювати управлінські впливи.

Список використаних джерел.

1 Закон України «Про вищу освіту». № 2145-VIII від 05.09.2017, №392 -IX від 18.12.2019.

2. Поташник М. М. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / М. М. Поташник. – М. : Педаг. о-во России, 2000. – 448 с.

**Устінова Ірина Миколаївна,
магістрантка**

**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

ТЕСТОВА ТЕХНОЛОГІЯ: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ

Контроль знань є важливою частиною освітнього процесу і дозволяє отримати всебічну оцінку рівня знань учнів середньої школи. Однією з поширених форм контролю знань є тестування. Тестування, незважаючи на безліч певних недоліків, є в принципі єдиним по-справжньому технологічним засобом та інструментом для вимірювання рівня знань і дозволяє реалізувати ефективний педагогічний контроль і належним чином організувати управління освітнім процесом.

Метою нашої роботи є проаналізувати змістовий аспект понять «тест», «тестування», «тестологія», «тестова технологія», «педагогічний тест».

Питання застосування тестів як інструменту педагогічного контролю розглядало багато науковців, такі як: В.Аванесов, Н.Козленкова, А.Майоров, О.Рикова, В.Безпалько, Л.Федотова та ін. На їхню думку, тести приваблюють можливістю масового, точного і об'єктивного оцінювання знань та є ефективним засобом контролю, що дає змогу якнайшвидше сформулювати уявлення про ступінь опанування навчального матеріалу.

Зазначимо, що на думку І. Морева, тест – це інструмент, який складається з якісно вивірених завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектованої технології обробки та аналізу результатів, призначений для вимірювання рис і властивостей особи, зміна яких можлива в процесі систематичного навчання [3, с. 7].

Термін «тестування» (від англ. слова *testing* – випробування) уперше використав Дж. Фішер для перевірки рівня знань, умінь учнів та їхніх навичок за допомогою оригінальних спеціальних книг (*scale books*), які з'явилися в 1864 р. у Великобританії. Класичним у педагогіці є визначення К. Інгекампа, у якому «тестування» науковець тлумачить як «метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати освітнього процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, повинен пройти опрацювання й інтерпретацію та бути прийнятним для застосування в практиці» [4].

Аналіз історичного розвитку тестології (від англ. *test* - проба, грец. *logos* - знання, тобто наука про створення методик діагностики та їх інтерпретації) засвідчує, що ця галузь набула широкого розвитку в США й у розвинених країнах Західної Європи, де набуто великий досвід щодо розробки й практичного застосування тестів у різних сферах діяльності [1].

Ключовим поняттям тестології є поняття «педагогічний тест», який розглядається як система завдань, виконання яких дозволяє досить надійно ранжувати їх (присвоїти їм порядкові номери) за якістю навченості, кількості наявних знань [2]; або система стандартизованих завдань, результат виконання

яких дозволяє із заданим ступенем точності виміряти знання, навички та вміння випробуваного [5].

Педагогічним тестам та результатам їх застосування приписують певні характеристики і властивості. Найважливіші властивості тесту - це валідність та надійність.

Надійність тесту – це ступінь стійкості (незмінності) результатів при повторному тестуванні тієї ж групи претендентів (випробовуваних). Надійність педагогічного тесту тим вища, чим стійкіші (однакові) результати його застосування при тестуванні однорідних груп претендентів [3].

Валідність тесту дослідники трактують як ступінь придатності тесту до вимірювання саме тих якостей претендентів (випробовуваних), які за задумом потрібно вимірювати. Валідність педагогічного тесту тим вища, чим більше результати його застосування відповідають вирішенню проблеми ранжирування претендентів за якістю навченості [2].

Отже, тестова технологія виявляє позитивні та проблемні зони засвоєння навчального матеріалу кожним учнем. Однак, призначення тестів - не тільки контроль і оцінка знань, умінь, але і діагностика проблем, що виникають в учнів на кожному етапі вивчення навчального матеріалу.

Констатуємо, що тестовий контроль має переваги, які можна звести до двох основних: висока технологічність проведення контролю та об'єктивність його результатів.

Технологічність тестового контролю забезпечується такими його особливостями, як простота, формалізованість процедури визначення оцінки, чіткість та однозначність формулювання умов тестових завдань, можливість охопити великий обсяг матеріалу за обмежений час, орієнтація на сучасні освітні технології, універсальність, багатофункціональність (контроль, діагностика, корекція навчального процесу) тощо [6].

Об'єктивність цього методу контролю знаходить своє відображення в незалежності його результатів, які виявляються в стосунках вчителя та учня, у кількісних критеріях оцінки, в рівних вимогах до учнів шляхом використання

завдань однакової складності, в забезпеченні постійного зворотного зв'язку між учнем і викладачем тощо.

Цінним є те, що основною перевагою тестового контролю є можливість перевірки великої кількості учнівських робіт за достатньо обмежений час за розробленими критеріями та з використанням заздалегідь підготовлених бланків [2].

Для цілісного сприймання навчального матеріалу в межах окремої теми або групи тем вчитель може організувати тематичний тестовий контроль, основним завданням якого є надання можливості школярам сприйняти важливу і складну тему цілісно, виявити причинно-наслідкові зв'язки, прослідкувати ступінь засвоєння матеріалу під час освітнього процесу [6].

Отже, познайомившись із дослідженнями учених щодо специфіки та особливостей впровадження тестової технології в освітній процес середньої школи, нами встановлено, що на сьогодні тестування є невід'ємною частиною у викладанні, вивченні та контролі навчальних досягнень з дисциплін. Цей спосіб контролю визначає не лише досягнення учнів середньої школи, але й роботу викладача на заняттях та ефективність методики викладання.

Перспектива подальших досліджень полягає у дослідженні структури, тематики та класифікацій тестів як інструменту педагогічного контролю в закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Гарматюк Н. Д., Марценюк В. П. Особливості застосування тестового контролю при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах. Медична освіта, № 3, 2013. С. 17-24.

2. Голубєва М. О., Бахтіярова Х. Ш., Радченко М. І. Світові тенденції розвитку та впровадження педагогічних тестових технологій у ВНЗ. Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота, 2014. Том 162. С. 16-20.

3. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Часть 2. Педагогические измерения: Учебное пособие. Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. 174 с.

4. Педагогическая диагностика / Под ред. К. Ингенкампа. Перевод с нем. М. : 1991. 525 с.

5. Смелов А., Полудненко О. Организация тестового контроля знаний по дисциплине «взаимозаменяемость, стандартизация и технические измерения». MOTROL. Commission of Motorization and Energetics in Agriculture, 2015. Vol.17. No.9. С. 71-77.

6. Шкавро В. В. Сучасні тенденції в оцінюванні якості знань з мовознавчих дисциплін майбутніх учителів української мови і літератури. Українська мова і література в школах України, 2018. № 6. С.11-13.

**Червонюк Валентина Петрівна,
магістрантка**

**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У процесі реформування вітчизняної освіти проблема визначення ефективних прийомів управління освітнім процесом в закладах дошкільної освіти набула особливої актуальності. Гострота проблеми управління якістю роботи ЗДО обумовлюється існуванням розгалуженої системи дошкільної освіти, відсутністю чітких параметрів організації освітнього процесу в різних типах дошкільних закладів та єдиного підходу до визначення узагальнених критеріїв оцінки якості роботи дошкільного закладу (В.Андрущенко, Т.Давиденко, Г.Сльникова, Ю.Конаржевський, В.Лазарев, М.Михальченко, Т.Рогова, Т.Шамова та інші).

Саме тому досить актуальним стає питання навчання завідувачів ефективному управлінню освітнім процесом в ЗДО. Сильне та ефективне керівництво організацією освітнього процесу сприяє створенню атмосфери участі та колективної підтримки цілей діяльності організації, в якій кожен член отримує стимул в усуненні бар'єрів і досягненні запланованих результатів [1, с.5-7].

На думку Комісарова Т., для того, щоб управління освітнім процесом було ефективним, необхідно вміло будувати взаємини з підлеглими. Елементи, врахування яких сприяє забезпеченню ефективного керівництва: ініціативність; інформованість; захист своєї думки; прийняття рішень; розв'язання конфліктних ситуацій; критичний аналіз своїх дій тощо [1, с.5-7].

Завідувач закладу дошкільної освіти як організатор і керівник повинен:

- забезпечувати організаційні та економічні умови для організації освітнього процесу на рівні державних стандартів якості освіти;
- удосконалювати освітній процес; забезпечувати умови з техніки безпеки, виробничої санітарії, належного технічного обладнання всіх робочих місць;
- організовувати процес харчування вихованців і медичного обслуговування; забезпечувати належне утримання приміщення, опалення, освітлення, вентиляції, обладнання тощо [2, с.365].

Зауважимо, що основними напрямками діяльності директора ЗДО як управлінця є його відповідальність за реалізацію завдань дошкільної освіти; здійснення керівництва і контролю за діяльністю навчального закладу; активність від імені закладу, представлення закладу в усіх державних та інших органах, установах і організаціях; уміння розпоряджатися в установленому порядку майном і коштами закладу дошкільної освіти та відповідати за дотримання фінансової дисципліни та збереження матеріально-технічної бази закладу; приймати на роботу та звільняти з роботи працівників; видавати у межах своєї компетенції накази та розпорядження, контролювати їх виконання; затверджувати штатний розпис; контролювати організацію харчування і

медичного обслуговування дітей; затверджувати правила внутрішнього трудового розпорядку; щороку звітувати про навчально-виховну, методичну, економічну і фінансово-господарську діяльність ЗДО [3, с. 44].

Отже, управлінська діяльність - сукупність навичок, умінь, способів, засобів доцільних вчинків і дій людини у сфері управління освітнім процесом. Управлінська діяльність багатогранна за своїми проявами. Це і люди, і знання, й інформація, і технічні засоби, які утворюють складне комплексне явище. Тільки зважене, збалансоване залучення в дію всіх елементів управлінської діяльності здатне надавати їй раціональності та ефективності, на всіх щаблях управління освітнім процесом, починаючи з ЗДО і закінчуючи Міністерством. В цій галузі повинні працювати особистості, які отримують насолоду від праці для суспільного блага.

Управління освітнім процесом – це діяльність об'єднаних у певну структуру суб'єктів управління, спрямована на досягнення мети управління шляхом реалізації певних функцій і застосування відповідних принципів і методів управління [3, с.239].

У контексті нашого дослідження зазначимо, що процес управління освітнім процесом ЗДО в умовах автономії – це складний, планомірний процес впливу на педагогічний колектив, організація й координація діяльності педагогів, правильне здійснення управління освітнього процесу, підвищення його ефективності [9, с. 51].

На сьогодні управління освітнім процесом ЗДО ґрунтується на тісній співпраці державних органів і органів громадського самоврядування та на принципах демократизації, що істотно розширюють права педагогічного колективу в цілому. Відмова від політики жорсткої централізації і регламентації всіх сторін життя закладу, сприяла розвитку колегіальності керівництва, заміні адміністративно-командних методів управління методами і формами демократичного обговорення і прийняття рішень.

Як вважає Терещенко В., система управління освітнім процесом закладу дошкільної освіти може ефективно функціонувати лише в тому випадку, коли всі

складові ланки працюють злагоджено та в одному напрямку. Розвиток процесу управління передбачає вдосконалення структури всієї організації навчального закладу та його перехід на горизонтальний - тобто корпоративний - принцип управління. Спрямованість всієї системи управління несе в собі не тільки особливу мотиваційно-цільову орієнтацію керівників, а й передбачає якісно новий підхід до інформаційного забезпечення, педагогічного аналізу, планування, організації, контролю і регулювання всієї діяльності [4, с.63].

За таких умов управління освітнім процесом ЗДО стане ефективним, лише у тому випадку, якщо керівники цілеспрямовано удосконалюватимуть власну професійність і фаховість своїх співробітників.

Отже, процес управління освітнім процесом закладу дошкільної освіти являє собою цілеспрямовану діяльність, яка спрямована на упорядкування та вдосконалення освітнього процесу. Відтак, кожен заклад являє собою цілісну систему, що діє за законами розвитку. Такий підхід дозволяє не лише виявляти основні фактори, умови, забезпечувати життєдіяльність закладу, а й керувати перебігом освітнього процесу в ЗДО.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в опрацюванні нормативно-правових документів з проблеми управління освітнім процесом закладу дошкільної освіти в умовах автономії.

Список використаних джерел

1. Комісарова Т. Особливості педагогічного управління сучасним виховним процесом / Т. Комісарова // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 5-7.
2. Хриков Є. Управління навчальним закладом / Є. Хриков К. : Знання, 2016.365 с.
3. Дзвінчук Д. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство / Д. Дзвінчук. – К. : ЗАТ “Нічлава”, 2003. – 239 с
4. Терещенко В. Наука керувати. Бесіди економіста.2016.63 с.

Додаткова використана література:

1. Карамушка Л. Принцип гуманізації управління як один з провідних принципів освітнього менеджменту / Л. Карамушка // Освіта управління. 2012.

№ 4. С. 41-60.

2. Кощинець О. Соціально-психологічні складові особистісного профілю керівника системи освіти / О. Кощинець // Збірник наукових праць. Філософія. Соціологія. Психологія. Івано-Франківськ : Плай, 2011. Вип.5. Ч.1. С. 267–273.

3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегії освітнього простору. – К. : Педагогічна думка, 2019. 520 с.

4. Кузьмін О.Є., Мельник О.Г. „Основи менеджменту”. К.: Академвидавн, 2013.

5. Обозов Н. Н. “Психология работы с людьми”. К., 2010 с.87.

6. Старобинский Э. Е. Как управлять персоналом? М., 2007. с. 99.

7. Управление - это наука и искусство. М., Республика, 2002. с. 12.

8. Хміль Ф.І. “Менеджмент”. Київ “Вища школа” 2015р. С. 171.

9. Шегда А. В. “Основи менеджменту”. К., Знання, 2018. с. 211.

Черемховська Олександра Олександрівна,

магістрантка

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРА

На сучасному етапі розвитку суспільства питання ретельного вивчення такого феномена як освітнє середовище, в загальній проблематиці досліджень якості освіти, виходять на перший план. У зв'язку з розвитком компетентнісного підходу, який крім здатності відтворювати знання, вимагає від людини самостійності, навичок співпраці й конкуренції, роботи в віртуальних середовищах, вміння досліджувати та проєктувати, критично важливим стає оточення дитини.

Першим, хто заговорив про освітнє середовище, як про створення умов, ще на початку ХХ століття був Д. Дьюї. Питаннями освітнього середовища, яке можна змінювати в ході діяльності, займалися Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Леонтьєв та ін. [10, с. 545]. Проблема формування впливу

середовища на розвиток людини відображена в дослідженнях філософів і вчених педагогів переважно в аспекті аналізу ролі середовища у вихованні дитини (Ф. Дістервег, А. Лазурський, П. Лесгафт, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський, С. Шацький та ін.) [2, с. 48].

Поняття «освітнє середовище» досить часто застосовується в теорії і практиці освіти, однак не має однозначного трактування. Сучасні зарубіжні й вітчизняні дослідники розглядають його з трьох позицій: як частину просторово-предметного оточення (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков та ін.), як сукупність системи впливів, можливостей, умов навчання й розвитку особистості (В. Вербицький, С. Дерябо, О. Коберник, Н. Поліванова, Г. Пустовіт, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.), як розвивальне середовище (Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Л. Кларін, В. Рубцов, А. Хуторской та ін.) [6, с. 9].

Вчені Ю. Кулюткін та С. Тарасов характеризують освітнє середовище як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі психолого-педагогічних умов, внаслідок чого відбувається становлення особистості [3]. По-іншому трактує поняття «середовище» О. Савченко. На її думку, це життєвий простір школяра, який впливає на його свідомість, почуття, вчинки. Науковець підкреслює унікальну можливість закладів освіти створювати власний дизайн середовища внаслідок одержання свободи розвитку, сприятливих умов для партнерства, соціальної компетентності вчителів та учнів [8, с. 74].

Цінними є наукові розвідки вітчизняних учених, які вказують, що освітнє середовище – це певним чином організоване педагогічне середовище, яке стимулює розвиток і саморозвиток кожного залученого до нього індивіда; це система умов для особистісного та творчого розвитку дітей і вчителів – усіх суб'єктів освітнього процесу; це середовище розвитку і виховання особистості [5, с. 6].

Освітнє середовище має декілька рівнів – від державного, регіонального до конкретного освітнього закладу і класу. Вітчизняні науковці до поняття «освітнє

середовище» зараховують і освітнє середовище соціокультурних інститутів, шкіл, вищих навчальних закладів, установ післядипломної освіти тощо [4, с. 234].

На думку Г. Полякової [7], освітнє середовище – це відкрита, складна, інтегративна, динамічна система, складниками якої є:

– суб’єктний (для розвитку пізнавальних процесів і навичок, засвоєння соціального досвіду необхідна наявність суб’єктів, які його мають і передають за допомогою взаємодії, певних засобів, технологій і предметно просторових умов);

– соціальний (характер взаємовідносин всіх суб’єктів освітньої діяльності (учнів, педагогів, батьків, адміністраторів та ін.);

– просторово-предметний (матеріально-технічний: приміщення для занять і допоміжних служб; будівля в цілому, прилегла територія; технічне оснащення; обладнання й меблі і т. п.);

– психолого-дидактичний (програми навчання, система засобів і технологій навчання, стиль викладання та педагогічного спілкування).

Освітнє середовище, з точки зору І. Ахновської, являє собою комплекс нормативно-правових, організаційних та економічних умов, особистісних, а також фінансових, технологічних, інтелектуальних, інформаційних ресурсів для освіти особистості чи групи особистостей [1, с. 29]. На думку С. Смолюк структурними компонентами освітнього середовища є наступні: інформаційне, креативне, предметне, естетичне, інноваційне, соціокультурне, дидактико-ігрове, дослідницьке, виховне та медійне середовища [9, с. 23].

Таким чином, сучасне освітнє середовище становить собою складну систему психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, соціокультурних, естетичних, пізнавально-мотиваційних та інших умов, що забезпечують ефективну соціалізацію та розвиток особистісних цінностей здобувача освіти в освітньому процесі. Питання ефективності освітнього середовища, його взаємодії із соціальними, культурними процесами, з особистістю залишається актуальним і може слугувати предметом подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Ахновська І. О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. Економіка і організація управління. 2018. Вип. 4. С. 26–34.
2. Журавлева С. В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке. Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48–56.
3. Кулюткин Ю. Н., Тарасов С. В. Образовательная среда и развитие личности. Новые знания. 2001. № 1. С. 6–7.
4. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 32 (85). С. 229–236.
5. Мартинец Л. А. Змістова характеристика освітнього середовища професійного розвитку вчителя в закладі загальної середньої освіти. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2018. № 3 (70). С. 5–10.
6. Петренко О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» у контексті сучасної освітньої парадигми. Інноватика у вихованні: зб. наук. пр. Рівне, 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 6-16.
7. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця. Вища школа. 2010. № 10. С. 78–87.
8. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посіб. для вчителів і методистів поч. навчання. 3-є вид. Київ: Богданова А. М., 2009. 226 с.
9. Смолюк С. В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Східноєвропейський національний університет імені Л. Українки. Луцьк, 2017. 277 с.
10. Щербакова Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений. 2012. № 5 (40). С. 545–548.

СЕКЦІЯ 2**ІННОВАЦІЙНІСТЬ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИМОГИ ТА ВИКЛИКИ****Богацький Дмитро Юрійович,****магістрант****КВЗО «Одеська академія неперервної освіти****Одеської обласної ради»****ФЕНОМЕН ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ФІНЛЯНДІЇ**

Десять-двадцять років тому зміст освіти, та й сама освіта були зовсім іншими. В Англії відбувалися фундаментальні реформи в сфері освіти: орієнтовані на підвищення показників і постійну атестацію школярів, які перевернули життя як учнів, так і вчителів. У Швеції спробували вирішити проблему більш радикально: там ввели ваучери, завдяки яким батьки, що бажають забезпечити дітям альтернативну освіту, могли вибрати безкоштовні школи нового типу. У Східній і Південно-Східній Азії (Японії, Гонконгу, Південної Кореї та Сінгапурі) переорієнтували освітню систему, зробивши наголос на прискоренні темпів навчання і досягнення більш високих показників, особливо з читання, математики та природничих наук. У США, з метою підвищення результатів учнів проводили експерименти, посиливши чисельність звітності для вчителів і шкіл. Одним словом, чільне місце в сфері освіти у той період посідали високі досягнення за рахунок радикальних заходів та суттєвих реформ.

В Австралії, Новій Зеландії, Німеччині та Нідерландах упроваджувалися нові моделі освіти, що дозволили відслідковувати прогрес у навчанні, інформувати батьків про досягнення учнів і застосовувати передові форми управління освітою. Саме тоді увага педагогічної спільноти з усього світу була направлена саме туди, адже там здійснювалися дослідницькі проекти. Водночас, функціонували системи освіти, що базувалися на рівності доступу до навчання всіх дітей. Досвід показав, що ті країни, які намагалися бути найкращими, не

стали такими, а найуспішнішими стали ті країни, які працювали систематично, наполегливо у своєму власному темпі.

Що ж стосується Фінляндії, то до грудня 2001 року дев'ятирічні середні школи, які з'явилися в Фінляндії у 1970-і роки, піддавалися в суспільстві найсуворішій критиці. Вчителі стверджували, що ці навчальні заклади повільно, але вірно знижують рівень знань і навичок школярів при переході на наступний щабель освіти. Деякі батьки вважали, що більш талановиті діти в середній школі позбавлені простору для розвитку і можливості повністю розкрити свій потенціал. Якщо ж для зміни ситуації і пропонувалися якісь рішення, то вони були запозичені з досвіду інших країн [5]. У число пропонованих реформ входили: створення більш високих стандартів, збір докладної інформації про досягнення учнів, надання батькам більш широких можливостей при виборі школи і створення спеціалізованих навчальних закладів для обдарованих дітей. Однак після грудня 2001 року ставлення до фінської системи освіти кардинально змінилося.

Метою нашої роботи є висвітлення феномену освіти Фінляндії як сучасної педагогічної системи.

Фінська освітня система вивчалась як у світовій педагогічній науці (Д. Равіч, Г. Заальбах, Л. Фразінеллі, та ін.), у Фінляндії (А. Покка, Е. Пекконен, К. Сабель, П. Салберг та ін.), в Україні (В. Андрущенко, М. Бондаренко, В. Войтов, Н. Волошина, Г. Воскобойникова, О. Корсакова, Н. Лавриченко, Н. Лесна, О. Локшина, М. Михайліченко, О. Овчарук, Л. Пуховська, М. Степко, П. Хобзей, В. Шинкарук та ін.).

Фінська система освіти змінилася за один день, в грудні 2001 року, коли Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) опублікувала результати першого міжнародного дослідження, в якому взяли участь 15-річні школярі з різних країн світу. Міжнародна програма з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment) показав, рівень засвоєння фінами рідної мови, математики та природничих наук [7]. Причому оцінювалися не тільки теоретичні навички, а й уміння застосовувати знання на практиці.

Після публікації результатів PISA північна держава раптом опинилася у центрі загальної уваги. Всупереч очікуванням, Фінляндія, населення якої ледь досягає близько 5,5 млн. осіб, обійшла 31 країну світу. Більш того, виявилось, що досягнення учнів у різних школах і регіонах Фінляндії практично не відрізнялися і що ситуація в родині впливала на результати не так сильно, як в інших країнах. До того ж фіни зуміли домогтися успіху, витративши дуже мало коштів.

Не дивно, що це збило з пантелику всіх, хто так чи інакше пов'язаний з освітою. Несподіваний вихід Фінляндії на передові позиції здивував не тільки міжнародне педагогічне співтовариство і її світові ЗМІ. Керівники-освітяни, викладачі та вчені-дослідники Фінляндії теж були вражені. Здавалося, ніхто не міг переконливо пояснити, чому фінські діти продемонстрували найвищі, за міжнародними стандартами, результати.

Основна мета освітньої політики Фінляндії полягає в наданні громадянам рівних можливостей у здобуванні освіти, незалежно від віку, місця проживання, майнового стану, статі або рідної мови [6].

Підтримуємо думку, що успіх фінської школи – це працівники, які разом створили професійну атмосферу. Це та атмосфера, де хороші педагогічні навички поєднуються з висококласним управлінням, де прививається повага до дитинства й юності, а персонал вірний ідеалам освіти. Вона починається з гармонійної взаємодії між освітньою політикою й постійною співпрацею між шкільними установами, закладами вищої освіти й органами, що створюють національну освітню політику. Саме тому найздібніші студенти Фінляндії вважають посаду вчителя чи директора школи перспективною для своєї кар'єри [1].

Гринюк С. [2] та Загвоздкін В. [3; 4] наголошують, що Фінляндія стала однією з найуспішніших країн у галузі освіти та виділяють наступні принципи фінської освіти: повага до учнів та створення «середовища розвитку»; особливе ставлення до професії вчителя; інвестиції в людський потенціал; надання повного спектра безплатних освітніх послуг завдяки фінансуванню витрат

забезпечення освітнього процесу; відсутність обов'язкових тестів або іспитів тощо.

Принагідно зауважимо, що кожна дитина отримує безкоштовну шкільну освіту. Всі навчальні заклади прекрасно оснащені і обладнані. Професія вчителя престижна та добре оплачувана. І найголовнішим є те, що система освіти має велику практичну спрямованість і відповідає міжнародним стандартам. Орієнтація спрямована не на засвоєння учнями великого обсягу знань, а на практичне застосування отриманих знань і вміння у житті. Фінська формула успіху - прекрасний приклад для інших країн.

Отже, фінський досвід сьогодні є прикладом для наслідування, який намагаються перейняти інші країни. Головним принципом є принцип рівності й доступності освіти та індивідуальний підхід до кожного учня. Висока якість навчання не може не вражати. Наразі принципи фінської освіти запроваджуються в реформі Нової української школи. Відтак, наступним етапом нашої роботи буде дослідження досвіду управління у фінських школах для застосування цих знань у вітчизняній освіті.

Список використаних джерел

1. Арі Покка. Вищий клас. Шкільне управління по-фінськи; пер. З англ. О.М. Назарової. – 2-ге вид., випр. – Харків: Вид-во «Ранок», 2019. – 160 с.
2. Гринюк, С. П. Сумлінна праця: як фінни побудували успішну систему освіти // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України. — К., 2011. — Вип. 5. — с. 57 – 61.
3. Загвоздкин, В. К. Реформа школьной системы и оценка качества школ в Финляндии. — М. : [б. и.], 2011. — 64 с.
4. Загвоздкин В. К. Финская система образования: модель эффективных реформ. М.: Чистые пруды, 2008. — 32 с. (Б-чка «Первого сентября») (Сер. «Управление школой»; вып. № 191).
5. Сальберг П. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. — М.: Классика-XXI, Арт-транзит, 2015.

6. Система освіти Фінляндії. [Електронний ресурс]. – URL: <http://osvita.ua/school/method/1300/>

7. Уокер Т. Финская система обучения: Как устроены лучшие школы в мире. — «Альпина Диджитал», 2017.

**Бурдюжа Євгенія Анатоліївна,
магістрантка
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний світ відрізняється величезною швидкістю змін. Новий час підвищує вимоги, причому в першу чергу до вищих навчальних закладів.

Подивіться, наскільки сильно змінюється життя. Наприклад, Інтернет. В усіх сенсах, починаючи від можливості віддаленої роботи та спілкування, закінчуючи відсутністю повного контролю. Яка зараз величезна кількість можливостей вдосконалити, отримати і навіть змінити освіту.

Наприклад, про дистанційну форму навчання ми багато чули, але довгий час це було здалека. А в березні 2020 року ми всі зробили величезний крок до оволодіння цією формою навчання. Ми будемо здобувати знання не раз і на все життя, а протягом усього життя вчитися і переймати досвід багато разів. Це робить будь-який навчальний заклад товаром на ринку професій, і тільки від освітнього закладу залежить його конкурентоспроможність і попит на надані ним освітні послуги.

Неможливо уявити собі забезпечення якості освіти без впровадження інноваційних технологій, які відіграють важливу роль у формуванні та розвитку інтелектуального потенціалу суспільства. Інформаційні технології стали за короткий строк невіддільною складовою сучасного життя.

На нашу думку, суспільний інтелект треба спрямувати на пізнавальну діяльність здобувачів освіти, бо студенти значно легше сприймають електронні способи викладу думок.

Як визначає опис «Біла книга національної освіти України»: «поточний стан інформатизації та комп'ютеризації освіти вказує на те, що досягнуті в цьому напрямі розвитку освіти результати наразі значно не вплинули на методи, зміст та організаційні форми навчання та управління навчальною діяльністю, не викликали необхідних змін у діяльності учнів, учителів та керівників навчальних закладів та органів управління освітою, не забезпечили достатньо широке та ефективне застосування інноваційних технологій при здійсненні наукової, освітньої та управлінської функцій, що стосується галузі в освіті» [1, с. 96].

У національній доктрині розвитку освіти звертається увага на те, що втілення інформаційних технологій, максимальної технологізації процесу управління загальноосвітнім закладом, починаючи з старших класів шкіл, коледжів та вищих навчальних закладів, осучаснення умов навчання можливі за умови створення єдиної комунікаційної структури, спрямованої на розвиток в українській державі сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є передумовою для реалізації дійсних, робочих стратегій досягнення головної мети освіти поліпшення її якості, щоб наші здобувачі освіти були конкурентоспроможні на європейському та світовому ринку.

Важливе значення має випуск електронних підручників.

Залежно від потреб загальноосвітнього навчального закладу мають створюватися індивідуальні модульні навчальні програми різних рівнів.

Таким чином, важливе значення має готовність керівника та викладачів навчального закладу до впровадження інновацій в навчально-виховний процес.

Це свідчить про те, що менеджер-педагог визначає професійну спрямованість, напрямки професійної освіти, стимулює як особистісний розвиток, так і професійне самовизначення керівника загальноосвітнього навчального закладу та працівників-педагогів.

Цю задачу можна розв'язати за допомогою інформатизації навчального процесу, тому при організації та плануванні діяльності навчального закладу необхідно шляхом інформатизації підвищити ефективність навчального процесу; створити можливість управління з використанням результатів минулої роботи; прийняти більш компетентні та рішення, які стосуються вдосконалення результатів навчання; розширити кругозір в оцінці діяльності педагогів та здобувачів освіти; більш ефективно керувати пізнавальною діяльністю студентів; створити оперативний доступ до організаційної інформації стосовно діяльності освітнього закладу; звільнити час на вирішення важливих питань; скоротити обсяг рутинної роботи.

Без чіткої організації роботи адміністрації навчального закладу неможливо виконати ці умови.

Зі сказаного вище можна зробити висновок, що розвиток інноваційних технологій, вдосконалення процесів управління допоможуть підвищити ефективність використання практично корисних матеріалів і зразків нової техніки.

Тому, на нашу думку, впровадження в освіту інформаційно-комунікаційних технологій дасть можливість підвищити її якість та оптимізувати організацію освітнього закладу та управління ним.

Список використаних джерел

1 Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.

Жавко Олена Анатоліївна

магістрантка

КЗВО «Одеська Академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

ПАРТНЕРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ТА РОЗВИТОК САМОПОВАГИ УЧНІВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Проблема партнерської педагогічної взаємодії та розвиток самоповаги учня є дуже актуальною в наш час. На зміну авторитарному стилю відносин прийшов демократичний. Авторитарний стиль пов'язаний з домінуючим ставленням вчителя до учнів, натомість демократичний стиль пов'язаний з взаємоповагою, прийняттям дитини як особистості, емоційним комфортом. Коли для учня створюється безпечне комфортне середовище, дається змога без страху та тривоги висловити свою думку, тоді підвищується мотивація до навчання, розвиваються творчі здібності дитини. Адже творчість – це ключ до розкриття потенціалу особистості.

Теоретичні підходи та концептуальні ідеї дослідження проблеми розвитку почуття власної гідності та самоповаги особистості визначено на основі положень гуманістичної психології та педагогіки (Г. Балл, Г. Батищев, С. Гончаренко, С. Максименко); дослідження структури і генезису “Я-концепції” (Р. Бернс, Л. С. Виготський, В. В. Столін, І. С. Кон, Е. Еріксон); принципів особистісно-професійної самореалізації особистості (Н. Ничкало, Є. Клімов). Проблемою педагогічної взаємодії займалися такі вчені: С. Батищев, Б. Гершунський, С. Гончаренко, О. Добинчук, І. Зязюн, І. Ісаєв, Ю. Мальований, О. Новіков, А. Хуторський, Б. Ананьєв, І. Андрєєва, Л. Божович [2].

Треба зауважити, що в останні роки в Україні зріс інтерес науковців до проблем самосвідомості в ранньому онтогенезі. Доказом цього є дослідження таких науковців, як І. Бех (розвиток моральної свідомості), М. Боришевський (самосвідомість як механізм регуляції поведінки), О. Кононко (самолюбність як базова якість особистості, складова життєвої компетентності), С. Калачківська

(емоційні взаємини дитини з дорослим), С. Тищенко (емоційно-ціннісне ставлення до себе, рефлексія) [7].

Науковці, дослідники розглядають різні аспекти педагогічної взаємодії: педагогіка взаємодії (А. Белкін, І. Зимова, Є. Коротаєва, А. Кравченко, М. Щевандрін); педагогіка підтримки (О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін); мистецька педагогіка (О. Рудницька); організація навчального співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А. Донцов, Х. Лийметс, А. Петровський, В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон), театральна педагогіка (К. Станіславський) [1].

На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені-педагоги О. Глузман, С. Вітвицька, О. Друганова, С. Золотухіна, М. Євтух, В. Курило, О. Микитюк, С. Микитюк, В. Майбородова [1].

Створення сприятливої атмосфери стосунків між суб'єктами навчального процесу, гуманної міжособистісної взаємодії, що складається у рамках системи стосунків «педагог-учень», «учень-учень», «педагог-батьки учня» є необхідною умовою, вирішальним фактором процесу особистісного розвитку дитини, а саме розвиток її самоповаги [4]. Самоповага не виникає на порожньому місці. Добре навчається той, кого дорослі частіше хвалять. Багато часу учень проводить у школі. Коли учитель частіше хвалить своїх учнів, кожен із них відчуватиме підтримку та впевненіше братиметься за більш складні завдання. А значить, покращуватиме й знання, й самооцінку. Розуміння самоповаги, як складової Я-образу, є наслідком інтеграції та узагальнення дитиною переживань щодо себе. При цьому окремі, короткочасні переживання, що складають зміст емоційно-ціннісного ставлення до себе у таких проявах, як самовпевненість, самосприйняття (визнання себе, згода з собою, довіра до себе, самоінтерес) об'єднуються та узагальнюються і перетворюються на стійке емоційне ставлення до себе (О. Спіркін, В. Столін, І. Черкасова) [9].

Самоповага не дається дитині від народження. Відчуття власної гідності засвоюється на основі копіювання зразків. Тому дуже важливо, «який» дорослий

взаємодіє з учнем. Домагання визнання учня визначається за мірою його прагнення демонструвати результати своєї діяльності значущим дорослим. Найбільш сприятливим для розвитку самоповаги визнано емоційно-прийнятний, дійово-конструктивний тип ціннісного ставлення до учня з боку батьків та вчителів. Таке ставлення забезпечує сприятливі умови для формування гармонійного образу-Я дитини. Вчителі, які дбають про розширення та уточнення уявлень зростаючої особистості про себе за рахунок її реальної успішності в навчальній діяльності, стимулюють процеси пізнання про себе та навколишній світ[6]. Особистість, яка виявляє свою самоповагу, є носієм власне людського способу життєдіяльності, спроможна протистояти агресивному впливу соціальних реалій, здатна до перетворень, є самодостатнім і активним будівником свого життя [5].

Тому дуже важлива педагогіка партнерства в наш час, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат [3]. Педагогічна взаємодія є необхідною умовою підвищення ефективності педагогічного процесу. Педагогічна взаємодія передбачає поєднання педагогічного впливу і власної активності вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованим впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Педагогічна взаємодія передбачає і доцільну організацію спілкування учасників навчального процесу: відносини співпраці і взаємодопомоги, широкий обмін новою інформацією між учасниками навчального процесу, зустрічний процес, прихильність учнів до дій вчителя, співпереживання в радості пізнання, співучасть у вирішенні проблемних питань і пізнавальних завдань, прагнення прийти один до одного на допомогу при наявності будь-яких труднощів [8].

Дитина, яка відчуває, що вона є частиною шкільної громади, має набагато вищу ймовірність отримати кращі результати в навчанні й бути більш умотивованою у школі [9]. Партнерська позиція учителя сприяє розвитку в учня

самоповаги, активності, самостійності, вміння приймати рішення, прагнення щось робити, сприяє емоційному комфорту. Взаємодія, перш за все, це свобода вибору дитини та обговорення з дорослими. З боку дорослого – це доброзичливе ставлення до дитини, яке сприяє її творчій розкритості, надає їй сміливість та силу бути самою собою, сприяє формуванню дитини як особистості. Тому з цього можна зробити висновок, що самоповага дитини залежить від якості партнерської педагогічної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Андрощук І. В. Педагогічна взаємодія у професійній діяльності : навч. посібник. Хмельницький : ХНУ, 2017. 190 с.
2. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: ТОВ Вид. дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Герасіна С. В. Психологічні особливості розвитку самоповаги в учнів професійно-технічних навчальних закладів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб.наук.пр. Вип. 8. Київ - Вінниця: ООО «Планер», 2005. 125-132 с.
4. Дегтярьова Г. Педагогічна взаємодія у контексті якісної професійної підготовки фахівців у ПТНЗ. Педагогіка та психологія професійної освіти. №4. 2013.
5. Дятленко Н. М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників. Київ, 2002. 22 с.
6. Дятленко Н. М. Самоповага дітей (методичні рекомендації). Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
7. Дятленко Н.М. Теоретико-методологічні засади дослідження самоповаги в ранньому онтогенезі. Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Вип. 5. Київ: ГНОЗІС, 2005. С.166-171.
8. Коротаєва В. Педагогічні взаємодії та технології. Москва: Academia, 2007. 256 с.

9. Шляхтер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21 століття. Львів, 2018. 296 с.

**Кравець Наталія Юріївна,
здобувач,завідувач науково-методичної
лабораторії
початкової освіти
кафедри дошкільної і початкової освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В умовах динамічного розвитку сучасного суспільства постає потреба у педагогах нової формації, здатних втілити в життя компетентнісний підхід та розвивати в учнів якості, які дозволять їм системно мислити, створювати та реалізовувати нові ідеї, самостійно набувати нових професійно важливих компетентностей, приймати рішення, бути відповідальними за результати своєї діяльності та адаптуватися до швидкозмінних соціально-економічних умов. Цей процес починається з початкової школи, для якої ХХІ століття стало визначальним, через впровадження нових ідей, закладених у концепції Нової української школи, яка має на меті створення всебічно розвиненої особистості нового покоління, впровадження в освітній процес педагогічних інновацій. Все це вимагає від учителя відкритості до змін, здатності до впровадження нововведень, постійного саморозвитку і самовдосконалення, і виводить на новий рівень значення неперервної освіти.

Сучасна неперервна освіта – це не тільки шлях до збагачення і оновлення знань, перш за все, її зміст і форма відображають зміни, що відбуваються в суспільстві, вказують напрями і перспективи подальшого розвитку, шляхи вирішення проблем та викликів. Саме тому можна стверджувати, що

інноваційність є однією з основних умов успішного функціонування неперервної освіти.

Поняття «інновація» має багато трактувань і по-різному розкривається у філософії, психології, педагогіці, економіці та інших соціальних науках. Вперше це поняття ввів видатний австрійський та американський економіст, політолог, соціолог Й. А. Шумпетер в монографії «The Theory of Economic Development» (1934 р.), науково обґрунтувавши зміст даного поняття, як «зміни», а головною функцією інноваційної діяльності він назвав «функцію управління змінами», це дуже загальний і широкий погляд на інновації, згідно з ним під інноваціями можна розуміти «внесення в різноманітні види людської діяльності нових елементів (видів, способів), що підвищують результативність цієї діяльності» [2, с 7-20].

У філософії «інновацією» називають складний процес, результатом якого є певні нововведення, що має не просто соціальну значимість, а задовольняє певну суспільну потребу і має комерційну вартість. Інновації, з одного боку, є способом вирішення соціальних проблем, але, з іншого боку, – джерелом нестабільності, складно передбачуваних наслідків і ризиків, що призводить до зростання швидкості змін, стресів і залежностей, інформаційної втоми, адаптаційних зривів [1, с. 11-15].

О.В. Чумак, досліджуючи філософський аспект інновації, тлумачить це поняття як здатність вирватися за межі складного проблемного філософського мислення, бачити нові проблеми, шляхи, засоби їх рішення, цілеспрямоване впровадження в існуючу практику того чи іншого нововведення, завдяки якому відбуваються позитивні зміни і досягається необхідний ефект [6, с. 166].

Підсумовуючи філософське трактування інновації, можна узагальнити, що сучасні інновації є тим самим запитуваним продуктом, який проникає в усі сфери життя людини у вигляді спочатку ідеї, а потім за умови осмислення, втілюється в життя і стає важливою складовою її креативної практичної діяльності.

У педагогіці інновація набуває іншого, своєрідного трактування, відповідно до досліджуваної проблеми – освіти людини. Зміни в освіті людини є

головним завданням інновації, до інноваційних не належать формальні ознаки освіти, наприклад, кількість годин, що виділяються на навчальний предмет або забезпечення освітніх установ устаткуванням. Умови, в яких відбувається освітній процес, важливі, але не вони є метою інновацій, про це важливо пам'ятати, щоб чітко розуміти, що планується і відбувається в освіті. Під педагогічними інноваціями розуміються нововведення в педагогічній системі, спрямовані на поліпшення перебігу і результатів навчально-виховного процесу [4, с. 34-35].

Педагогічні інновації здійснюються за певним алгоритмом: розробка критеріального апарату; всебічна перевірка і оцінка якості педагогічної системи; пошуки зразків педагогічних рішень, які мають випереджаючий характер; всебічний аналіз наукових розробок; проектування інноваційної моделі педагогічної системи; виконавська інтеграція реформи; опрацювання практичного здійснення існуючого закону зміни праці; побудова алгоритму впровадження в практику нововведень; введення в професійну лексику нових понять або переосмислення наявного професійного словника; захист педагогічної інновації від псевдоноваторів [3, с. 12-14].

Що стосується поняття «інноваційна діяльність», то його необхідно розглядати в просторі певної практики. З погляду конкретного суб'єкта цієї практики інноваційною можна вважати будь-яку діяльність, що приводить до істотних змін її результату, порівняно з існуючою традицією.

У педагогічній науці інноваційна діяльність розуміється як цілеспрямована педагогічна діяльність, заснована на осмисленні (рефлексії) свого власного практичного педагогічного досвіду за допомогою порівняння і вивчення, зміни і розвитку освітнього процесу з метою досягнення більш високих результатів, отримання нового знання, якісно іншої педагогічної практики.

Модель інноваційної діяльності включає: інноватора, нормативні засади, середовище нововведення, процесуальний компонент, нововведення, твір (результат відтворення). Нововведення при такому розгляді розуміється як результат інновації, а інноваційний процес містить в собі, принаймні, три етапи:

генерування ідеї (наукове відкриття), розробку ідеї в прикладному аспекті, реалізацію нововведення в практику.

До основних функцій інноваційної діяльності вчителя відносяться: прогресивні (бездефектні) зміни педагогічного процесу і його компонентів: зміна в цілях; зміни у змісті освіти; нові засоби навчання; нові ідеї виховання; нові способи і прийоми навчання, розвитку, виховання і т. д. [5, с. 127-129].

Підсумовуючи і узагальнюючи сказане, зауважимо: інновації в широкому філософському трактуванні є необхідною складовою сучасної системи освіти. В більш прикладному, педагогічному значенні, інновації на кожному етапі освіти мають свою специфіку, яка відображається в особливостях реалізації і змісту інновацій. Зокрема, необхідність впровадження інновації в систему неперервної педагогічної освіти веде до зростання потреби в новому теоретичному осмисленні наукового підґрунтя реалізації інновацій, сутності управління інноваційними процесами на рівні як держави, так і окремих закладів освіти, в розробці педагогічних умов, що забезпечують ефективний інноваційний рух. Лише за таких умов інноваційні процеси сприятимуть професійному розвитку і самореалізації педагогів та якісному переосмисленню освітніх послуг, які пропонуються в системі неперервної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Воробьева (Пригода) Н. С. Философская интерпретация сущности инноваций Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С.11-15.

2. Ефименко Т. И. Научное творчество И. А. Шумпетера как инновационная деятельность и современность / Т. И. Ефименко, П. М. Леоненко // *Фінанси України*. - 2013. - № 12. - С. 7-20.

3. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / І. І. Коновальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І. Франка, 2014. –464 с.

4. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) // *Инновации в образовании*. 2007. №3.

5. Феномен інновацій : освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. –К. : Педагогічна думка. –2008. –472 с.

6. Чумак О.В. Інноваційна діяльність як чинник розвитку суспільства в умовах глобалізації : дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук : 09.00.03. Запоріжжя, 2015. 196 с.

**Леженко Ірина Василівна,
викладач української мови та літератури
ДВНЗ «Одеський коледж економіки,
права та готельно-ресторанного бізнесу»**

КУЛЬТУРА ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛADOVA ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

В сучасних умовах стрімкого розвитку зовнішньої та внутрішньої економічної діяльності набуває актуальності питання комунікативної компетентності фахівця, володіння мистецтвом ведення переговорів, мистецтвом самопрезентації, культури та етики ділового спілкування.

Новий комунікативний простір ділової людини вимагає знань специфіки й складності процесу комунікації; з'ясування причин та наслідків невдалої комунікації; оволодіння культурою ділового спілкування; знання техніки комунікації у ситуаціях міжособистісного та ділового спілкування; знаходження способів розв'язання рутинних чи негативних ділових відносин, а отже, переосмислення стереотипів мислення й поведінки, зокрема в ситуаціях професійної взаємодії [1, с.7].

Культура ділового спілкування є важливим аспектом розвитку взаємовідносин співробітництва і партнерства між колегами, керівниками і підлеглими, партнерами і конкурентами.

Компетентність у сфері ділового спілкування безпосередньо пов'язана з успіхом або неуспіхом у будь-якій справі: науці, мистецтві, виробництві, торгівлі.

Дотримання загальноприйнятих правил поведінки та спілкування створює сприятливе середовище для співпраці, оскільки це забезпечує взаєморозуміння. Володіння знаннями з ділового етикету забезпечує гідне місце людини у бізнесі, формування комфортного психологічного клімату ділового спілкування, що робить підприємницьку діяльність успішною, ефективною і водночас приємною [3, с.252].

Комунікація (від лат. Communicatio – єдність, передача, з'єднання, повідомлення) – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами.

Перш ніж визначити особливості ділового спілкування при здійсненні зовнішньоекономічної діяльності, доцільно розглянути саме поняття «ділове спілкування» та родові ознаки по відношенню до нього. Ланцюжок родових понять, що веде до формулювання ділового спілкування, може бути зображений у вигляді схеми, що розроблена згідно з дослідженнями вітчизняних та зарубіжних авторів (рис. 1) [2;144].

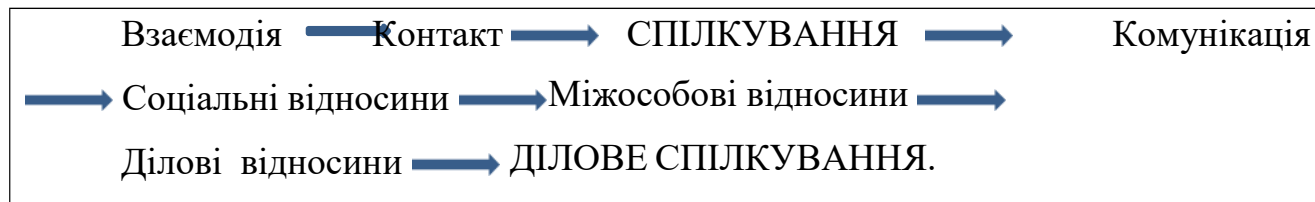


Рис. 1. Ланцюжок родових понять, що веде до формулювання ділового спілкування

У питанні ділової комунікації варто звернути увагу на дослідження О.О.Пшик – Ковальської та Н.І.Кари щодо національних особливостей ведення бізнесу та переговорів у різних країнах світу [3, с.252].

Таблиця 1

Національні особливості окремих країн

Країна	Особливість
Німеччина	Німці вміють вести ділові телефонні розмови. Вони не витрачають зайвого часу, на те щоб

	вступити в розмову. Сам розмова має суто конкретний характер.
Японія	Японський підприємець прагне до реалізації продукції та отримання прибутку, але при цьому він намагається привнести в ділові відносини дух гармонії, встановити між партнерами “людські відносини”. Знайомство з представником японського бізнесу починається з обов'язкового обміну візитними картками.
Італія	Багато питань італійці вважають за краще обговорювати в неофіційній обстановці, наприклад, у ресторанах. Знайомство з представником італійського ділового світу починається з обміну візитних карток.
Франція	Французи болісно реагують на використання англійської або німецької мови у діловому спілкуванні з ними, вважаючи, що це обмежує їх почуття національної гідності. У Франції не прийнято звертатися до співрозмовників по імені, якщо тільки вони самі не попросили. Зазвичай вживають “месье” – чоловікам і “мадам” – жінкам. При знайомстві необхідно

	<p>представити свою візитну картку. Якщо на зустрічі присутні кілька людей, візитна картка вручається особі, що займає більш високе положення.</p>
Єгипет	<p>Єгиптяни ввічливі, дружні та винятково гостинні люди, уникають поспіху. Єгиптяни до самого кінця обговорюють всі можливі варіанти, акцентуючи на дрібницях.</p>
Саудівська Аравія	<p>Під час переговорів відвідувач повинен бути терплячим. Кожна ознака нетерпеливості заважатиме бесіді з партнером. В офісі бізнесмена чи більш високого службовця приїжджі є рідкими гостями. Бесіда переривається відвідувачами та телефонними дзвінками досить часто. Це є звичною справою і не виказує неповаги. Саудівський партнер довго обдумує дану проблему, обговорює її та особу партнера з переговорів зі своїми партнерами. Ознаки поспішності чи нетерпеливості розцінюються як неввічливість. Психологічно сприятливим може стати знання кількох слів арабською – це покаже вашу зацікавленість мовою та звичаями.</p>

Як бачимо, кожна країна має свою національну культуру, яка характеризується своєю неповторністю та оригінальністю. А отже, готуючись до ділової зустрічі з іноземними партнерами, необхідно чітко визначити цілі, задачі, визначитись зі стратегією і тактикою проведення ділових переговорів. Особливого значення тут набувають знання елементів національної культури та секретів ділового спілкування країни-партнера.

В питанні ділової комунікації різного рівня та ступеня зв'язку завжди потрібно пам'ятати про дотримання етичних норм та правил поведінки. Окрім цього, розширений словниковий запас, володіння комунікативними засобами та методами спілкування завжди будуть перевагою підприємця.

Керівник підприємства повинен визначити одним із пріоритетних пунктів для своїх співробітників культуру поведінки та спілкування, адже по вмінню спілкуватися з колегами та партнерами можна зробити висновок про весь колектив, бо співробітник – це обличчя компанії.

Не слід забувати і про психологічні аспекти ділового спілкування, які формують рівень успішності як працівника, так і підприємства в цілому, підвищують рівень загальної культури та стимулюють дотримання субординації не лише в діловому, а й в особистісному спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. О., Яковенко Л. В., Шийка В. Я Ділове спілкування: Навчальний посібник. / За наук. ред. О. О. Авраменко. – Івано Франківськ, «ЛілеяНВ», – 2015. – 160 с.

[Електронний ресурс] /-Режим доступу:
http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/navichki_pracevlasht/dilove_spilkuv_1.pdf.

2. Гриньова Н.С., Карпенко М. О. Особливості ділового спілкування при здійсненні зовнішньоекономічної діяльності підприємства.

[Електронний ресурс] / Вісник Хмельницького національного університету 2009, № 6, Т. 3/ Режим доступу:
http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/2009_6_3/pdf/143-146.pdf.

3. Пшик-Ковальська О.О., Кара Н.І. Національні особливості ділового спілкування та їх значення в міжнародній діяльності корпорації. [Електронний ресурс] / Національний університет «Львівська політехніка»// -Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/25886/1/46-249-254.pdf>.

Мергут Сергій Іванович,

аспірант

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

**ОСВІТНІЙ ХАБ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Постановка проблеми, її актуальність. На сучасному етапі формування інформаційного суспільства в нашій державі, активних євроінтеграційних процесів, входження у глобальний інформаційно-освітній простір, проведення реформ освітньої галузі, необхідність створення нового інформаційного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) – є соціальним замовленням сьогодення, що відображає нові освітні потреби та запити учасників освітнього процесу, є основою для підвищення якості освіти та формування нової системи цілей та методів для набуття учнями життєво необхідних компетентностей.

Метою доповіді є уточнення змісту поняття «освітній ХАБ», визначення основних рис освітнього ХАБу в ЗЗСО.

Виклад основного тексту. Інформатизація освіти зумовила широке вживання нових термінів предметно-інформаційних утворень: інформаційно-освітнє середовище, інформаційно-освітній простір, глобальний освітній простір, відкрита освіта та інших [4, с. 70].

Питанням створення інформаційного освітнього середовища присвячені роботи А.Андрєєва, В.Бикова, В.Гаврилюк, О.Гриценчук, Ю.Жука, М.Кадемії,

І.Коляди, Є.Полат, В.Ясвіната та інших учених. У працях В.Бикова, В.Кременя надано тлумачення термінам: електронні освітні ресурси, інформаційні (інформаційно-освітні) середовище і простір навчального закладу та педагогічної системи [2]. В.Биков та М.Кадемія в своїх роботах визначили інформаційне освітнє середовище як освітню систему, що забезпечує відкритість, варіативність, індивідуалізацію навчання, його адаптацію до здібностей, можливостей, інтересів суб'єктів педагогічної взаємодії, розвиток їхньої самостійності та творчості, доступ до нових джерел навчальної інформації, мотивацію самоосвітньої діяльності, формування інформаційної компетентності тощо. І.Коляда здійснив порівняльний аналіз понять «інформаційно-освітній простір» та «інформаційно-освітнє середовище» як філософських категорій [3].

Проблему створення ХАБів у закладах вищої освіти висвітлено в публікаціях Н.Бондар, В.Губеня, О.Гринькевич, Н.Лутчин, І.Підтілок, Л.Шаран. О.Гриценчук здійснила аналіз та узагальнила існуючий вітчизняний і зарубіжний досвід з проблеми інтеграції цифрових освітніх ХАБів як елементів інформаційно-цифрового навчального середовища, провела уточнення змісту поняття «цифровий освітній хаб» [1]. У той же час проблему створення освітніх ХАБів (локальних, віртуальних або комбінованих) як складових елементів інформаційного освітнього середовища в ЗЗСО досліджено недостатньо.

ХАБ - (від англ. Hub - «маточина», у переносному сенсі «центр діяльності») - термін, який має кілька значень, цим терміном позначають будь-який координаційний центр, вузол якоїсь мережі. Перші кілька шкіл-хабів були створені в Україні в 2016 р. Зазначимо, що в Україні під терміном школа-хаб маються на увазі опорні ЗЗСО, яких станом на червень 2020 р. було створено 912[1, с. 342]. Метою опорного закладу освіти є створення нового освітнього простору. Згідно Положення про опорний заклад освіти, яке затверджено постановою КМУ від 19 червня 2019 року №532, новий освітній простір - сукупність умов, засобів та технологій, що утворюють безпечне освітнє

середовище із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів та технологій у процесі здобуття освіти, у тому числі новітніх технологій енергоефективності, дизайну, архітектури будівель, споруд та території закладів освіти [4, с. 1]. Отже, при позначенні терміном «школа-хаб» опорного закладу освіти мається на увазі не тільки освітнє середовище або його окремі складові, а загальна логічна структурована модель освітнього простору з визначеними об'єктами.

Якщо розглядати інформаційне освітнє середовище ЗЗСО як освітню систему, то поняття «освітній ХАБ» можна визначити як локальну, віртуальну або комбіновану складову інформаційного освітнього середовища закладу освіти - його підсистему, зі своєю характеристикою, структурою, елементами та компонентами, яка за допомогою методик навчання, виховання та інтегрування в навчально-виховний процес методичних систем, які базуються на інших (не педагогічних і освітніх) та специфічних педагогічних або освітніх технологіях, які використовують їх суттєві особливості і риси (ІКТ, методичні системи дистанційного навчання), створює необхідні умови для досягнення цілей освітнього процесу.

Метою створення освітніх ХАБів є цифровізація освітнього простору ЗЗСО, створення інноваційного, безперервного, незалежного від часу та місця, інтерактивного, багатофункціонального освітнього середовища, яке можливо адаптувати та трансформувати, відповідно до запроваджених учителем методик або методичних систем організації освітнього процесу, зі створеними організаційно-педагогічними умовами для навчання та виховання, надання системної підтримки ініціативам учнівської молоді, підвищення громадянської активності молоді, для здійснення комунікації та обміну досвідом, забезпечення практичної реалізації новітніх методів організації освітнього процесу, підвищення фахового рівня вчителя та його інформаційно-цифрової компетентності.

Визначимо основні риси освітнього ХАБу у ЗЗСО, дамо характеристику його видів, структури, елементів та компонентів даного освітнього середовища.

За своїми характеристиками освітній ХАБ може бути трьох видів: реальним (мати фізичну локацію, бути створеним на базі фізичного об'єкту), віртуальним (онлайн розміщення) або комбінованим (поєднувати в собі ознаки локального та віртуального освітнього ХАБу) [1, с. 345].

Структура освітнього ХАБу визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок між його елементами, де елементи (фізичні та віртуальні об'єкти, компоненти, наочні та електронні ресурси, мережі, інформаційні бази та системи, платформи та ін.) визначають змістовну та матеріальну наповненість даного освітнього середовища та мають ознаку засобів навчання та виховання, а компонентний склад освітнього ХАБу визначається такими складовими:

-учнівський компонент – наявність колективу (клас, група), який за допомогою групових та колективних форм навчання та виховання, з застосуванням певної методики або методичних систем, які використовуються вчителем, здійснює навчально-виховну діяльність у даному освітньому середовищі;

-вчительський компонент – наявність вчителя, який організовує навчально-виховний процесу даному освітньому середовищі, що базується на особистісно орієнтованих методах навчання та виховання та забезпечує формування і розвиток у учнів життєво необхідних компетентностей;

-матеріально-технічний компонент – наявність матеріальних об'єктів (приміщення, меблі, комп'ютерна та інтерактивна техніка, мережеве та конференц-обладнання, лабораторне обладнання, дидактичні засоби навчання та інше), які можуть застосовуватися учасниками освітнього процесу в даному освітньому середовищі;

-інформаційний компонент – наявність матеріальних та віртуальних інформаційних об'єктів (наочні та електронні навчальні ресурси, онлайн мережі, інформаційні банки та системи, електронні бібліотеки та депозитарій баз даних, віртуальні платформи та інш.);

-компонент взаємодії – наявність безперервних, незалежних від часу та місця, суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних зв'язків (процесів передачі й сприйняття інформації) в даному освітньому середовищі.

Висновки. Створення освітніх ХАБів в ЗЗСО дозволить запровадити сучасні цифрові технології в освітній процес, забезпечить можливість організації безперебійного освітнього процесу, вирішить проблемні питання при організації дистанційної форми освіти, забезпечить вільний доступ до великих обсягів інформації, сприятиме відкриттю нових інформаційно-технологічних можливостей для учасників освітнього процесу, навчить учнів командної роботи (робота в групах), дозволить швидко трансформувати освітнє середовище для втілення в життя новітніх методів організації освітнього процесу, позитивно впливатиме на професійний розвиток педагогів, підвищення їх мотивації, набуття ними нових компетентностей, розширить можливості доступності якісної освіти для учнів ЗЗСО.

Список використаних джерел

1. Гриценчук О.О. Цифрові освітні хаби для підтримки громадянської освіти як складова інформаційно-цифрового навчального середовища : досвід Нідерландів, Бельгії та України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т.79. № 5. С. 341-360. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2020_79_5_24.
2. Биков В.Ю., Кремень В.Г. Категорія «простір» і «середовище» : особливості модельного подання та освітнього застосування. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 2. С. 316. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_2_3.
3. Коляда І.Г. Інформаційно-освітній простір та інформаційно-освітнє середовище : спроба філософської рефлексії. Актуальні проблеми філософії та соціології : Науково-практичний журнал. Національний університет «Одеська юридична академія». 2017. № 18. С. 70-73.
4. Про затвердження Положення про опорний заклад освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 19 черв. 2019р. № 532. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/532-2019%D0%BF# Text>.

**Руденко Галина Олександрівна,
магістрантка
КЗВО «Одеська академія неперервної
освіти Одеської обласної ради»**

МІСЦЕ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

XXI століття потребує реформування освіти в Україні, завдання якої – підготувати творчу, освічену особистість. Закон України «Про вищу освіту» передбачає основним завданням закладів вищої освіти – забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності. Більшість законодавчих документів наголошують на недопущенні зниження якості освіти, тобто зниження рівня знань, морального старіння форм і методів навчання. Все це дає поштовх нашому суспільству до стратегічного вирішення завдань – запровадження інноваційних форм навчання.

Впровадження інноваційних форм навчання вивчали як зарубіжні, так і українські учені, серед яких були І. Доброскок, Г. Коцури, А. Алексюк, С. Пролєєва, О. Абдалова, О. Ісакова та багато інших. Учені наголошували, що впровадження інноваційних технологій навчання вимагатиме внутрішньої готовності як викладача, так і здобувача вищої освіти до серйозних перетворень [3].

Протягом багатьох століть домінантною була лекційна, а вже потім лекційно-семінарська система навчання, характерними ознаками якої є: лекція – основна форма передачі великого обсягу інформації, яка має бути основою для самостійної роботи студентів; семінарсько-практичні заняття – розширення, поглиблення, закріплення навчального матеріалу, отриманого на лекції та в процесі самостійної роботи [1, с. 7-9].

Сучасні ЗВО впроваджують нові форми навчання і педагогічні технології, серед яких: електронне навчання (e-learning, m-learning, u-learning, f-learning, blended-learning), навчання із залученням інтерактивних методик, тобто навчання на основі тренінгу.

Електронне навчання (e-learning) – це система навчання, в якій використовуються інтернет-технології, електронні бібліотеки, мультимедіа-матеріали. Учені доводять, що електронне навчання може застосовуватися в різних формах навчання: в процесі очної та заочної форм навчання дорослих – вони допомагають організувати самостійну роботу і проводити безперервний моніторинг навчального процесу; під час заочної форми – інформаційні технології є основною формою представлення матеріалу, сприяють формуванню навичок практичної роботи. Все частіше впроваджуються віртуальні аудиторії, віртуальні навчальні заклади, Веб-квести, Блоги, Блог-квести. Саме завдяки електронному навчанню здобувач вищої освіти знаходить зручне місце і час для навчання, спосіб якісного засвоєння знань, можливості постійного контакту з викладачем, індивідуальний графік навчання, шляхи економії часу [5, с. 27].

Вважаємо, що створення середовища для доступного навчання дозволяє студентам занурюватися в процес навчання, здійснювати його в будь-який час, з будь-якого місця. Завдяки всепроникаючому навчанню (u-learning), є всі необхідні навчальні матеріали, що передаються на мобільних пристроях. Але як і в деяких формах та методах, таке доступне навчання, як u-learning має і свої недоліки: необхідність безкоштовного Wi-Fi, створення безкоштовних Wi-Fi зон, певні технічні проблеми, обмежений термін роботи батареї мобільного пристрою, створення відповідного програмно-методичного забезпечення.

Викликає інтерес «перевернуте навчання» (від англійської – Flipped learning) – це форма активного навчання, що дозволяє «перевернути» звичайний процес навчання таким чином, що студент переглядає відповідні навчальні матеріали, котрі будуть розглядатися на наступному занятті, самостійно вивчає теоретичний матеріал, а в аудиторії здійснює його обговорення та виконує завдання різної складності. Відтак, подання лекції перетворюється в її обговорення, в ході якого розкриваються дискусійні питання, виконуються практичні роботи, що викликає інтерес до предмету, підвищує навчальну активність студентів. Відеолекції часто розглядаються як ключовий компонент у «перевернутому» підході, ці лекції створюються викладачем і розміщуються в

Інтернеті. Нині все частіше в навчальному процесі використовується змішана модель (blended learning) навчання, яка поєднує вищезазначені технології з аудиторними заняттями за традиційною системою. Змішане навчання – це поєднання оф-лайн та он-лайн навчання, воно передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що доставляють необхідну інформацію [5, с. 47-48].

В інноваційних формах навчання використовуються інтерактивні та комп'ютерні технології. Основними складовими інтерактивних занять є вправи і завдання, які виконуються студентами. Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від традиційних полягає в тому, що виконуючи їх, студенти не стільки закріплюють раніше вивчений матеріал, скільки вивчають новий. Тому, організовуючи навчальний процес, що спирається на використання інтерактивних методів навчання, треба враховувати залучення всіх студентів групи. Адже завдяки спільній діяльності кожен робить свій особистий індивідуальний внесок. У процесі роботи йде обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності [4, с.189].

Однією з сучасних поширених технологій є Веб-квест. Веб-квест (Webquest) в педагогіці – сайт в Інтернеті, з яким працюють студенти або викладачі, виконуючи те чи інше поставлене завдання. Алгоритм виконання Веб-квеста передбачає наступні етапи: вступ, проблема, завдання, процес, ролі, джерела, критерії оцінювання, підсумок. Тому, у Веб-квестах використовуються комп'ютерні технології навчання, що передбачають збирання, перероблення, збереження і передавання інформації від студентів до викладача і між самими студентами [2, с. 78-83].

Для розв'язання навчальних завдань викладач застосовує такі інтерактивні форми: використання кейс-технологій, проведення відеоконференцій, «круглих столів», «мозковий штурм», дебати, фокус-групи, ділові і рольові ігри; case-study (аналіз конкретних, практичних ситуацій); навчальні групові дискусії, тренінги.

Підбиваючи підсумок, можна впевнено сказати, що освітні інновації, які застосовуються на практиці, характеризуються цілеспрямованим процесом змін, які ведуть до перетворення мети, змісту, форм та методів навчання. Це веде до

впровадження в ЗВО замість репродуктивної системи навчання – творчої (креативної) системи, для того щоб активно використовувати сучасні інноваційні форми роботи, що здатні забезпечити освітнім процесом кожного студента. Це пояснюється тією обставиною, що в сучасних умовах цінується неформальний рівень освіти, тобто інформованість, та здатність фахівця опанувати нові знання, розв'язувати виникаючі професійні задачі.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: наук.-метод. посібник / І. Дичківська. – К., 2014. – С. 7– 55.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник 3-тє видання, виправлене («Академвидав») / І. М. Дичківська. – Київ, 2015. – 304 с.
3. Зайченко І. Педагогіка: навч. посібник / І. Зайченко. – Чернігів, 2003. – 528 с.
4. Туркот Т. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
5. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.

**Солнцева Олена Анатоліївна,
старший викладач кафедри психології, соціальної роботи та
інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В умовах сьогодення інклюзивна освіта в Україні набуває розвитку, питання інклюзії активно досліджуються науковцями, за підтримки держави створюються певні умови для запровадження інклюзивного навчання,

спостерігається підвищення інтересу до інклюзії з боку суспільства та самих людей з інвалідністю.

Все це спричинено прагненням України як держави та суспільства в цілому зменшити дискримінацію та забезпечити реалізацію прав людей з особливими потребами, зокрема, права дітей з особливими освітніми потребами на отримання якісної освіти за місцем проживання.

Запровадження інклюзивного навчання зумовлює розглянути важливість виховання толерантності в умовах інклюзивного навчання як педагогічну проблему.

Класики педагогічної науки, зокрема Я. Коменський, В. Сухомлинський, М. Монтесорі, К. Ушинський та багато інших, приділяли увагу вивченню питань толерантного ставлення до відмінностей між людьми.

Виховання толерантності стало предметом дослідження багатьох сучасних науковців, таких як О. Грива, С. Авраменко, О. Волошина, Я. Довгополова, О. Романова та ін.

Отже, феномен толерантності був і залишається предметом досліджень багатьох відомих вчених. Представники різних галузей науки розглядають його крізь призму філософії (Д. Зінов'єв, В. Лекторський), психології (А. Асмолов, К. Бондарєва, І. Вільш), соціології (Дж. Мід, Г. Бутигін, А. Пелин, Н. Паніна), педагогіки (І. Зверєва, С. Бурдіна, Д. Колесов, О. Грива) та ін. Деякий інший відтінок значення толерантності спостерігається у медичних науках, для них толерантність – це певна стійкість, витривалість, відсутність або ослаблення реагування на будь-який несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу, і це є невід'ємною складовою вивчення толерантності з позиції різних наукових галузей [3, с.155].

Отже, актуальність і доцільність досліджуваної проблеми не викликає сумнівів. Проблема толерантності - одна з найгостріших в суспільстві в цілому та зокрема в освітньому просторі. Процес розвитку толерантності необхідно починати з перших днів навчання дитини у школі, задля того,

щоб поступово ідеї взаєморозуміння стали твердими переконаннями особистості.

Зауважуємо, що згідно до українського законодавства всі діти мають рівні права на отримання якісної освіти. А саме освіти, яка розвиває, збагачує особистість дитини, дає знання і поширює її компетентності, що стануть в нагоді в повсякденному житті та створять фундамент для подальшого професійного розвитку в майбутньому.

Нова українська школа поступово стає місцем, де плескається індивідуальність дитини, розвиваються її здібності, зміцнюється її самооцінка та відчуття спроможності.

На нашу думку, саме толерантне ставлення до відмінностей між людьми може стати необхідним підґрунтям для успішного впровадження інклюзії. Тобто недостатньо підготувати педагога та забезпечити інклюзію на рівні законодавства, необхідно ретельно підготувати «безпосереднє оточення» дитини з особливими освітніми потребами, бо саме діти, школярі, по суті, формують інклюзивний простір.

Саме для досягнення цього «почуття комфорту» вважаємо за доцільне виховання толерантності як основи спільного навчання дітей, які дуже відрізняються одне від одного.

Поняття толерантності достатньо широко трактується у сучасній науці. Окрім певних відмінностей у його визначенні різними науковими галузями, толерантність по-різному розглядається і представниками різних народів.

Так, в англійській мові толерантність означає «готовність і здатність без протесту сприймати особистість або річ», у французькій – «повагу до свободи іншої людини, її наряду думок, поведінки, політичних і релігійних поглядів», у східних народів значення толерантності ближче до терпимості, великодушності, готовності до примирення. Разом з тим І. Зверева зазначає, що попри певні відмінності поняття «толерантність» присутнє в усіх мовах.

Отже, толерантність має стати основою для взаємодії: міжрасової, міжнаціональної, міжособистісної. З точки зору філософії толерантність

розглядається як умова виживання людства взагалі. Тобто світ є настільки різноманітним, що співіснування розбіжностей і протиріч є неминучим [5, с.126].

У соціології толерантність визначається як терпимість до іншого світогляду, способу життя, поведінки і звичаїв [5, с.187].

У психології одне з визначень толерантності передбачає інтегральну характеристику індивіда, що визначає його здатність в проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку негативних взаємин із собою і навколишнім світом [1, с.68].

Під толерантністю стосовно людей з особливими потребами ми розуміємо здатність бачити в людині саме особистість, а не її психофізичні відмінності – людину іншої зовнішності, поведінки, носія інших цінностей, логіки мислення, усвідомлення її права бути іншою, відмінною.

До особливостей виховання толерантності особистості безперечно можна віднести цілеспрямований і комплексний характер такого виховання, систему роботи з сім'ями, педагогами, однолітками, недопущення проявів дискримінації стосовно дітей з особливими освітніми потребами, організацію практичного досвіду спілкування та взаємодії дітей в інклюзивному освітньому просторі.

Інклюзія є провідною моделлю виховання сучасних суспільних стосунків щодо дітей та осіб з особливими освітніми потребами та ґрунтується на визнанні унікальності кожної людини, її участі у суспільній діяльності, створенні системи соціальних зв'язків та розвитку життєвих компетентностей.

Список використаних джерел

1. Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Досвід. Перспективи. Результати. Навігатор для педагога по інклюзивній освіті [Електронний ресурс]. – Запоріжжя, 2016. – Режим доступу : [http:// zw.ciit.zp.ua/index.php](http://zw.ciit.zp.ua/index.php)
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. / Т. Лорман, Д. Деспелер, Д. Харві, пер. з англ. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяда», 2011. – 296 с.

3. Мотуз Т.В. Детермінація поняття «толерантність»: соціально-гуманітарний дискурс /Т.В. Мотуз // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – № 133. – С. 155–159.

4. Основи інклюзивної освіти : навч.метод. посіб. /за заг. ред. А.А.Колупаєвої. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.

5. Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності: зб. матеріалів III Міжнар. наук. – теорет. конф. (19–20 травня 2011 року): / за заг. ред. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 324 с.

**Торкіна Катерина Максимівна,
магістранка КЗВО
«Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

МОТИВАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мотивація є необхідним елементом будь-якої діяльності, вивчення проблем мотивації трудової діяльності має як теоретичне, так і пряме практичне значення. Необхідність вивчення мотивації обумовлена тим, що вона є одним з методів управління особистістю, впливу на її потреби і бажання в саморозвитку, а в контексті нашого дослідження є необхідною умовою ефективності інноваційної педагогічної діяльності. Останнім часом в освітній системі відбуваються позитивні зміни, що дозволяють педагогу розкрити свій творчий потенціал, бути активним учасником інноваційних процесів. Оскільки мотивація – це процес спонукання кожного співробітника і всіх членів колективу до активної діяльності для задоволення своїх потреб і для досягнення цілей організації [2, с. 35–36], то завдання керівника закладу освіти – умотивувати кожного педагога, кожен педагогічний колектив до інноваційної діяльності для досягнення особистісних і професійних цілей.

Проблемі дослідженню мотивації присвячені праці таких дослідників, як В. К. Вилюнас; Б. М. Генкін; Є. П. Ільїн; Л. О. Кандибович; К. К. Платонов; В. Д. Шапіро; О. Г. Шпитуляк.

Науковці по-різному визначають мотивацію, одні розглядають як сукупність мотивів, а інші як процес чи механізм формування дії мотиву. Мотивація педагогів до інноваційної діяльності стала предметом дослідження таких вчених, як: І. М. Дичківська; Є. П. Ільїн; Т. Ю. Коровіна; Н. П. Корогод; В. І. Урусський; А. А. Файзуллаєв; В. В. Ягоднікова.

А. А. Файзуллаєв [1] вивчає мотивацію з позиції структурно-психологічного підходу, виділяє в мотиваційному процесі п'ять етапів:

1. Виникнення і усвідомлення спонукання.
2. Прийняття мотиву.

3. Реалізація мотиву, під час якого в залежності від конкретних умов, засобів реалізації може змінитися психологічний зміст мотиву і можуть з'явитися нові функції мотиву.

4. Закріплення мотиву, в результаті чого він стає рисою характеру.

5. Актуалізація потенційного спонукання, яке розуміється як усвідомлення чи неусвідомлене виявлення відповідної риси характеру в умовах внутрішньої чи зовнішньої необхідності, звички чи бажання.

Аналіз наукової літератури свідчить, що для здійснення умотивування педагогів керівник закладу освіти повинен урахувати особливості мотиваційного процесу:

1. Особливість мотиваційної структури особистості.
2. Мотивація формується, змінюється, перебудовується в процесі діяльності.
3. Оптимальний рівень мотивації.
4. Неочевидність мотивів.
5. Мінливість мотиваційного процесу.

Т. Ю. Коровіна звертає увагу на те, що на мотивацію педагогів до інноваційної діяльності впливають об'єктивні і суб'єктивні чинники, серед яких особливо виділяються стать, вік, рівень тривожності та суб'єктивний контроль. Однак, на сприяння розвитку мотивації інноваційної діяльності впливає не тільки інноваційна атмосфера в суспільстві, а й атмосфера в тому закладі освіти і тому педагогічному колективі, в якому здійснюється інноваційна діяльність педагога [3].

Аналіз наукових джерел свідчить, що під мотивацією до інноваційної діяльності слід розуміти сукупність факторів, які збуджують активність і визначають спрямованість діяльності особистості.

Слід звернути увагу, що у керівника в арсеналі управління є матеріальні й не матеріальні мотивації:

- Матеріальні – заробітна плата, бонуси, премії; цінні подарунки, такі як надання авто, квартири або будинку в користування, пакет соціального

страхування, оплата відпустки та відпочинку в різних куточках світу, оплата курсів підвищення кваліфікації, у т. ч. курсів водіїв, знання іноземної мови; запрошення на обіди з керівництвом, оплата участі в певних заходах тощо.

- Нематеріальні – повага з боку колег, розуміння важливості та/або престижності праці, нагороди, дипломи, подяки, надання можливості права вибору, самореалізації, можливість кар'єрного зростання, вільного робочого графіку і т. п.

Дуже важливим є поєднання цих двох груп у процесі інноваційної діяльності, адже вона є процесом творчим - і змусити робітників генерувати ідеї майже неможливо.

Отже, на основі аналізу джерельної бази досліджуваної проблематики вважаємо, що за допомогою управління мотивацією педагогічних працівників керівник закладу освіти різних типів забезпечує: досягнення мети діяльності навчального закладу, підвищення результативності роботи кожного педагогічного працівника зокрема та педагогічного колективу в цілому; формування іміджу навчального закладу; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі; розробку дієвої системи стимулювання діяльності педагогічних працівників; забезпечення успіху в діяльності кожного педагогічного працівника зокрема та педагогічного колективу в цілому.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні методи навчання: Навч. посібник. /за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенріха.-Щецін: Вид-во WSAP, 2005.- 170с.
2. Адизес И. Стили менеджмента – эффективные и неэффективные / пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. 199 с. Наукове видання: Інноваційна педагогіка. Науковий журнал РОЗДІЛ 7. Випуск 7. Т. 2. 2018
3. Коровина Т. Ю. Мотивация инновационной деятельности педагогов новых типов учебных заведений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Т. Ю. Коровина. – Казань, 1999. – 178 С.

СЕКЦІЯ 3
ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ЗМІН

Болтунова Алла Григорівна,
магістрантка
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Складна епідеміологічна ситуація внесла свої корективи і дала привід переглянути ставлення до дистанційного навчання. У зв'язку з неможливістю відвідування студентами закладів вищої освіти, дистанційний формат став єдиним засобом продовжити освітній процес. Це відповідає твердженню, що шифрування освітнього процесу – засіб зберегти і поширити доступність освіти для широкого кола здобувачів. Все це вимагає від сучасного педагога особливих компетентностей і, як результат, удосконалення професійної майстерності педагога та набуття ним якостей, які дозволять працювати в дистанційному форматі. Оскільки технології постійно змінюються, то й викладач повинен постійно збагачувати і вдосконалювати свої знання, уміння і навички. Дистанційне навчання у більшості людей асоціюється з інформаційно-комунікативними технологіями, але воно виникло набагато раніше.

Дистанційне навчання має свою, майже 200-річну історію. В 1836 р. в університеті Лондона було вперше запроваджено кореспондентське навчання. Навчальні матеріали подавалися від навчального закладу до студента (та у зворотному напрямку) лише в письмовій формі та пересилалися поштою. Таку форму поступово перейняли інші університети, але спочатку вона не набула широкого впровадження, оскільки значно страждала якість навчання. В результаті майже самостійного вивчення курсу, студенти з низькою мотивацією до навчання не опановували матеріал в повному обсязі. Поступово ця форма

навчання розповсюдилась в інших університетах, зокрема, в 1892 р. в університеті Чикаго, в 1911 р. в університеті Квінсленда. В нашій державі в 20-их роках ХХ ст. впроваджено заочне навчання, як різновид кореспондентського навчання [1].

Розвиток технологій зв'язку (радіо, телебачення) у другій половині ХХ ст. на Заході відбулися зміни в заочному навчанні, коли, крім кореспондентського подання матеріалу, у навчальному процесі стали використовуватися радіо- і телепередачі, очні зустрічі студентів з викладачами. Поступово старий термін замінили на новий, який більше відповідав формі навчання, – «дистанційне навчання».

Теоретики дистанційного навчання раннього періоду Р. Елінг, О. Петерс, вважали, що зміст і форма дистанційного навчання визначається суб'єкт-суб'єктними відносинами між викладачем і студентом - і зміщенням вектору активності в сторону студента, адже саме він самостійно створює свій навчальний простір. Учені вважали викладача та навчальний заклад інформаційним джерелом. Зокрема, у теорії автономії та незалежності (Рудольфа Елінга) дистанційне навчання розглядається як багатовимірна система процесів навчання і зв'язку за допомогою штучного сигналу – носія та виділяються виміри цієї системи: студент; суспільство (законодавство, уряд, сім'я та ін.); заклад дистанційного навчання; мета навчання; зміст навчання; результат навчання; відстань; носій сигналу [3].

Сучасне дистанційне навчання — це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання, самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Сучасні технології дистанційного навчання дозволяють вирішувати ряд істотних педагогічних завдань: 1) створення освітнього середовища; 2) формування у студентів пізнавальної самостійності і активності; 3) розвиток критичного мислення, толерантності, готовності конструктивно обговорювати різні точки зору. Дистанційне навчання будується на основі сучасних

інформаційних технологій, які дозволяють швидко і гнучко координувати мінливі потреби студента [2, с. 10].

Основні цілі сучасного дистанційного навчання - це: 1) підвищення кваліфікації кадрів з різних спеціальностей; 2) підготовка і перепідготовка кадрів; 3) поглиблене вивчення тем, розділів з дисциплін, що вивчаються; 4) ліквідація прогалин в знаннях, уміннях, навичках здобувачів вищої освіти з певних дисциплін.

Все це вимагає від викладача оновлення його ролі в освітньому процесі. Використання сучасних ІКТ в навчальному процесі ЗВО дозволяє виявити ті компетенції, якими повинен оволодіти очний педагог для підготовки до дистанційної роботи. Їх можна розділити на три групи:

- компетенції в галузі педагогіки: знання педагогічних технологій дистанційної освіти (методики і відповідні їм технології), дидактичних властивостей мережі Інтернет;

- компетенції в галузі психології: знання психологічних особливостей спілкування у віртуальному середовищі, особливостей вікових змін сприйняття віртуального спілкування, принципів дистанційної освіти студентів;

- компетенції в сфері інформаційних технологій: вільне володіння засобами ІКТ мережі Інтернет, прагнення до вивчення нових засобів, сервісів мережі, оволодіння інструментарієм, що постійно вдосконалюються [1, с.17-19.]

Педагогічна майстерність – це, насамперед, висока культура організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової і громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дозволяє вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності та співтворчості, враховуючи інтереси і рівень вихованості кожного, а також індивідуальні та психологічні особливості кожного студента.

Висока педагогічна культура, необхідною складовою якої є інформаційна культура, дає викладачу можливість компетентного вибору ефективних форм і методів, засобів навчання й виховання, що й лежить в основі вдосконалення навчального процесу. Педагог повинен проявляти активність у пропаганді

психологічних, педагогічних знань, у популяризації досягнень науки і культури в дистанційному навчанні.

Отже, дистанційне навчання - це специфічна освітня система і одна із нових складових педагогічної майстерності, яка потребує високої інформаційно-цифрової і професійної підготовки педагога. Викладачі повинні володіти методами створення і підтримки такого навчального середовища, розробляти стратегії проведення цієї взаємодії між учасниками навчального процесу, підвищувати творчу активність і власну кваліфікацію.

Педагог зобов'язаний переборювати в собі такі якості, які протипоказані його професії: апатію, формалізм у навчанні й вихованні дітей, байдужість до них та їхньої долі, дратівливість, легковажність, поспішність, необдуманість рішень і вчинків. Підтвердженням цьому є думка В.О. Сухомлинського: "Учителю потрібно володіти величезним талантом людяності і безмежною любов'ю до своєї справи і перш за все до дітей, щоби на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливність почуттів – а без цих якостей праця педагога перетворюється в муку" [4, с.85].

Список використаних джерел

1. Зенкина С.В. Формы, средства и технологии интерактивного учебного взаимодействия в условиях дистанционного обучения / С.В. Зенкина, О.В. Шаронова // Информатика и образование. 2016. – №4. – С.17-19.
2. Никуличева Н.В. Дистанционное обучение в образовании: организация и реализация / Н.В. Никуличева. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 212 с.
3. Переваги та недоліки дистанційного навчання. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <https://kerivnyk.info/perevahy-ta-nedoliky-dystantsijnoho-navchannya>.
4. Сухомлинський В.О. Твори в 5 томах / В.О. Сухомлинський. – Т. 2. – К.: Слово, 2002. – 389 с.

**Бондар Ольга Вікторівна,
магістранка**

**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

СТВОРЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ

В даний час цілі освіти зазнають істотної еволюції в напрямку гуманізації педагогічного процесу і самої особистості того, хто навчається. Якщо раніше освіту розглядали, перш за все, як процес оволодіння учнями певними знаннями і вміннями, то тепер пріоритетними стають формування, становлення і розвиток творчої особистості, з урахуванням збереження її позитивних індивідуальних можливостей і здібностей, а також адаптації до реального життя. У такому контексті підвищується роль закладу освіти, в якому закладаються передумови для формування творчої особистості в процесі навчання і виховання. Вирішення цього завдання безпосередньо залежить від професіоналізму педагога.

Тому необхідно створити умови для безперервного професійного розвитку педагога, сформувати професіонала, який здатний адаптуватися до зростаючої диверсифікації змісту і форм освіти, необхідності виробляти нові освітні програми, методи, прийоми і способи їх реалізації. Це обумовлює надання процесу професійного розвитку гнучкого характеру, що передбачено Болонською угодою.

Питанням вивчення самоосвіти присвячена досить велика кількість досліджень. Специфіку індивідуальної освітньої траєкторії визначає її структура, яку досліджували такі вчені, як Е. Александрова, Н. Боброва, А. Маскаєва, В. Сидоренко [3; 4].

Важливою умовою підвищення якості освіти є високий рівень професійної компетентності педагогічних кадрів. Процесом, що зумовлює створення в системі безперервної освіти умов для розвитку індивідуального стилю професійної діяльності педагога, пізнання і засвоєння нових цінностей, стимулює творчий пошук фахівців, сприяє утвердженню перспективних

підходів, технологій, систем оцінки професійної діяльності педагога, є атестація. У зв'язку з тим, що атестація педагогічних працівників здійснюється, як правило, один раз на п'ять років, більшу роль в оцінці його професійної діяльності відіграє міжатестаційний період [1].

У Концепції освіти дорослих в Україні відзначається, що «освіта дорослих – складова системи безперервної освіти, метою якої є соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень, що відбуваються в суспільстві; пролонгований процес і результат розвитку і виховання особистості засобами реалізації освітніх програм і послуг протягом життя» [2]. Отже, безперервна освіта передбачає не тільки підвищення рівня педагогічної майстерності через курси підвищення кваліфікації, а організацію безперервної самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення з урахуванням індивідуальних професійних цілей, потреб, мотивів, інтересів педагога, а також вимог і цілей освітньої організації. В умовах безперервної післядипломної освіти педагогічні працівники виступають цілісними суб'єктами професійної діяльності, активними, вільними і відповідальними в проєктуванні, здійсненні й творчому реформуванні власного професійного розвитку.

В результаті осмислення методологічних основ нової освітньої парадигми кожен педагогічний працівник, зокрема вчитель початкових класів, має навчитися: проєктувати особистісно-значущу систему самоорганізації і саморозвитку; самостійно планувати професійне зростання з урахуванням власних педагогічних здібностей, якостей і потенційних можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, освітньо-особистісних потреб і запитів; визначати найближчі і подальші перспективи професійного розвитку; вести самостійно-творчий пошук професійно значимої інформації; використовувати власний досвід (соціальний, професійний, особистісний) як джерело навчання.

Індивідуальна освітня траєкторія професійного розвитку вчителя охоплює такі елементи: формування готовності педагогів до самоосвіти та досвіду

самоосвітньої діяльності; розвиток професійної компетентності; вдосконалення особистості й діяльності професіонала.

Отже, індивідуальну освітню траєкторію розвитку педагога слід розглядати як результат реалізації професійно-особистісного потенціалу через здійснення відповідних видів діяльності на всіх етапах професіоналізації. Реалізуючи індивідуальну освітню траєкторію засобами самоосвіти та враховуючи індивідуальні особливості (темперамент, риси характеру та ін.), педагог може найбільш повно реалізувати свій творчий підхід до відбору змісту, вибору методики і технології викладання: темпераменту, характеру і т. д.).

Список використаних джерел

1. Клокар Н. І. Методика вивчення професійних запитів педагогів у міжтестастійний період: метод. посіб. Біла Церква: КОППОК, 2007. 92 с.
2. Лук'янова Л. Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні (друге видання). ПООД НАПН України. Київ: ТОВ «ДКС-Центр». 2016. 24 с.
3. Маскаєва А. М. Проектування ІОТ навчаються. Ініціативи 21 століття. 2010. № 3. С. 23–24.
4. Сидоренко В. В. Психолого-педагогічний супровід неперервного підвищення кваліфікації вчителя української мови та літератури в умовах трансформації освіти. Вісник Луганського національного ун-ту ім. Т. Шевченка. 2010. № 22. С. 71–79.

**Бурлакова Юлія Олександрівна,
магістрантка КВЗО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК НАЙВИЩИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професіоналізм людини у будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Цей чинник важливий передусім у педагогічній діяльності. К. Д. Ушинський писав: «Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто

ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключні риси її природи, це вже мистецтво. У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, першим, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі: не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина» [4, с. 193].

У Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції національного виховання, Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Державній програмі «Вчитель» говориться про те, що основною рушійною силою модернізації системи освіти є педагог – професіонал зі сформованими морально–громадянськими якостями й готовністю до соціально значущої діяльності у суспільстві. В умовах модернізації системи освіти в Україні суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки і діяльності вчителя, оскільки «основою всіх перетворень в освіті має стати реальне знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості».

Педагогічні технології тісно пов'язані з поняттям педагогічної майстерності, бо педагог - це майстер, а дії майстра завжди досконалі. Педагог може бути професійно компетентним, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, систематично сприймати педагогічну реальність, мати особистісно-гуманітарне орієнтування, вміти ділитися своїм набутим досвідом з іншими колегами і учнями, володіти новітніми педагогічними технологіями, але при цьому не бути віртуозом свого діла, а залишатися добротним чи посереднім виконавцем. Щоб бути віртуозом, необхідно володіти професійною неповторністю і винятковістю, своїм стилем професійної діяльності, концептуальністю та професійного мислення. Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності уможливорює передачу досвіду

опанування майстерністю. Тому у справжнього майстра-педагога з'являється своя авторська система, своя школа, свої послідовники.

Як відзначає у своїх дослідженнях М. Пирогов, ведучи мову про фахову підготовку вчителя, виділяється ряд таких першочергових заходів.

1. Велике значення для педагога має самоосвіта - тобто робота над підвищенням рівня знань, в системі якої педагог особливого значення надає творчим пошукам у поєднанні зі щоденною практичною зайнятістю вчителя в школі.

2. Взаємовідвідування уроків - тобто відвідувати уроки своїх колег, запрошувати їх на власні уроки, брати участь в обговоренні й рецензуванні діяльності учителя у процесі педагогічної взаємодії з учнями.

3. Учений вважав, що для досягнення високого рівня педагогічного впливу вчителя на вихованців слід постійно вести боротьбу з проявами бюрократизму. “Там де є чиновник, бюрократ, там немає справжнього педагога (наставника), там не може бути істинного виховання дітей і підлітків” [3, с. 183].

Такі вчителі здатні забезпечити виховання й навчання підростаючих поколінь соціально активними громадянами й патріотами своєї держави, з високими моральними якостями, з почуттям обов'язку й прагненням працювати задля розвитку нації й суспільства.

Отже, майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Коли ж ми хочемо усвідомити витоки розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність — це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

Список використаних джерел

1. Голубнича Л. О. Внесок С. І. Миропольського в розвиток педагогічної науки / Л. О. Голубнича // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Х. : ХДПУ, 2000. – Вип. 16. – С. 82–88.
2. Концепція загальної середньої освіти (12 – річна школа) // Директор школи. – 2002 р. - № 1, с.5 15.
3. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века / В. З. Смирнов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 312 с.
4. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Вибр. пед. твори: У 2т. —К.: Рад. шк., 1983. —Т. 1. — С 488.

Ганжий Вікторія Юрївна,
лаборант відділу інвестицій, маркетингу та моніторингу
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКА

Актуальність та зацікавленість в цій темі обумовлена тим, що сьогодення потребує виховання людини з розвинутими лідерськими, діловими якостями, яка б була підготовлена до самореалізації в сучасному світі та яка адекватно зможе реагувати на зміни, що в ньому відбуваються, а також постійно самовдосконалюватиметься - і яка в майбутньому стане успішним представником нашої держави.

На думку Р. Немова лідер – член групи, чий авторитет, влада або повноваження беззастережно визнаються іншими членами малої групи, готовими слідувати за ним [1]. В свою чергу лідерство розуміється як поведінка лідера у групі, набуття чи втрата ним лідерських повноважень та виконання функцій лідера [1].

О. Ротко зазначає, що загальний висновок досліджень XX – початку XXI ст. в тому, що лідер – це найбільш ініціативна, активна й досвідчена особистість,

у якої є цілеспрямоване прагнення стати лідером [2]. Також зовсім не обов'язково, що людина, яка є лідером в одній групі, може стати лідером іншої. Навіть якщо людина має вродженні задатки, їх потрібно вміти правильно розвинути та реалізувати наявні можливості [2].

Аналіз наукових джерел свідчить, що лідер як особистість має бути відповідальним, кмітливим, сміливим, здатним вселяти довіру до своєї особистості. Особистість з лідерськими якостями має вміти швидко перемикає увагу, враховувати думки оточуючих (соціальної групи, у якій він знаходиться); мабуть, найважливішою якістю є здатність прийняття рішень, тому що насамперед від цього залежить майбутнє групи, в якій особистість є авторитетом.

Багато науковців розглядали, та і в наш час вивчають проблему лідерських якостей.

У вчених багато точок зору на це поняття і кожний трактує сутність його по-своєму.

Лідерські якості – це риси особистості, які забезпечують ефективне лідерство, а саме: індивідуально-особистісні й соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і приводять до досягнення мети [6].

Наприклад, Д. Алфімов [3] виділив ось такі якості теперішнього випускника загальноосвітньої школи, які виділяють його як лідера:

- відповідальний, вимогливий до себе, до людей у виконанні справи;
- чесний перед собою і людьми;
- самостійний у виконанні дорученої справи;
- може співчувати і співпереживати (емпатія);
- здатний активно впливати на інших;
- уміє спілкуватися та уважно слухати співрозмовника, комунікативний;
- організований в будь-яких сферах життєдіяльності;
- уміє показати особистий приклад у поведінці й діяльності;
- впевнений в собі;
- знається у виконанні доручених справ;

- вмiє управляти собою, володiє власними емоцiями;
- готовий приймати вiдповiдальнi рiшення.

На думку Н. Семченко [4], лiдер має мати такi лiдерськi якостi:

1) iнтелектуально-креативнi (швидкiсть, гнучкiсть, аналітичнiсть, критичнiсть, продуктивнiсть, точнiсть, послiдовнiсть, ерудованiсть, компетентнiсть тощо);

2) морально-вольовi (людинолюбство, соціальна вiдповiдальнiсть, поряднiсть, чеснiсть, оптимiзм, альтруїзм, принциповiсть, сумлiннiсть, самокритичнiсть, дисциплiнованiсть, честолубнiсть, упевненiсть у собі та своїх силах, мужнiсть, рiшучiсть, наполегливiсть тощо);

3) організаторськo-дiловi (цiлеспрямованiсть, переконливiсть, організованiсть, дiловитiсть, активнiсть, енергійнiсть, заповзятливiсть, дiєвiсть, об'єктивнiсть, справедливiсть, доброзичливiсть тощо);

4) емоційно-комунікативнi (товариськiсть, комунікабельнiсть, спостережливiсть, емпатичнiсть, експресивнiсть, iнiціативнiсть, репрезентативнiсть тощо).

Н. Сушик [5] виокремлює такi якостi, якi характеризують та забезпечують ефективне лiдерство: цiлеспрямованiсть, вiдповiдальнiсть, моральнiсть, толерантнiсть, чеснiсть, справедливiсть, креативнiсть, комунікативнiсть, працездатнiсть, організованiсть, рiшучiсть, самостійнiсть, наполегливiсть, активнiсть, iнiціативнiсть, впевненiсть в собі, врівноваженiсть, прагнення до самовдосконалення та самореалізації.

Важливу роль у життi молодшого пiдлiтка вiдiграє спілкування з однолiтками, в пiдлiтковому вiцi йде усвiдомлення самого себе, i воно вiдбувається в процесі спілкування з однолiтками. В життi молодшого пiдлiтка однолiтки є важливими фігурами. В пiдлiтковому вiцi вiдбувається змiна внутрiшньої позиції, створюється власна думка в процесі порiвняння своєї з думками однолiткiв. В процесі спілкування молодший пiдлiток реалізує себе як особистiсть; проходить формування суджень насамперед про себе та навколишній свiт.

У наш час головною якістю лідера молодшого підліткового віку є «набір» загальних та специфічних якостей, але не тільки це, ще вміння їх застосовувати, відповідно до конкретних ситуацій, конкретного завдання, та особливих якостей характеру. Підлітковий період має безпосередній внесок до розвитку лідерських якостей.

В молодшого підлітка існує потреба в соціальному визнанні й прагнення до лідерства, яке є віковою особливістю молодшого підлітка, це ще один із способів соціалізації. В залежності від їхнього оточення та відповідності зі значущими людьми, для молодшого підлітка відбувається мотивація до лідерства.

Якщо є прагнення до лідерства і не відбувається «придушення» цього, а навпаки є підтримка з боку авторитету дитини, то відбувається самоствердження, знаходження місця в колі однолітків і відкриття якостей лідера. Існує багато факторів, які впливають на розвиток якостей лідера, це ситуації, в яких опиняється дитина, психологічні особливості, оточення.

Можна зробити висновки, що молодший підлітковий вік є сприятливим для розвитку лідерських якостей, але без відповідного спілкування з однолітками не відбувається повна реалізація себе як особистості. В молодшому підлітковому віці дитина дуже залежить від своїх однолітків і від ставлення їх до неї. В цьому віці дитина прагне до самовираження, самоствердження, взаємодії з оточуючими, прагне бути потрібною в соціумі. Тому лідерськими якостями у молодшого підлітка є: компетентність, активність, ініціативність, товарицькість, наполегливість, самоконтроль, працездатність, спостережливість, самостійність, організованість.

Список використаних джерел

1. Немов Р.С Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

2. Ротко О. М. Розвиток лідерських якостей молодших підлітків засобами учнівського самоврядування Режим доступу:

<https://vipsoft.blob.core.windows.net/contest/a11c737f3b5555b52ce09cd4bc72cecd.pdf>

3. Алфімов Д. В. Виховання лідерських якостей школярів у сучасній загальноосвітній школі / Д. В. Алфімов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2010. – № 4. – С. 3-14

4. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Семченко. – Харків, 2004. – 215 с.

5. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді / Наталія Сушик // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2013. – С. 110-115.

6. Ягоднікова В. Виховання лідерів / В. Ягоднікова // Виховна робота в школі. – 2009. – № 10. – С. 2-36.

Гончарова Олена Костянтинівна,

аспірантка

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

**ОБГРУНТУВАННЯ ВИВЧЕННЯ І СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ
«ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ»**

Процес реформування освіти, у першу чергу ланки початкової освіти, підвищив актуальність питання формування соціальної компетентності у молодших школярів. Так, соціальна компетентність розглядається як одна з основних компетенцій молодшого школяра і у Концепції НУШ, і у Державному стандарті початкової школи. У цих документах соціальна компетентність трактується як форми поведінки, які потрібні для ефективної участі людини у житті громади, сім'ї та на роботі; уміння співпрацювати з іншими для отримання результату, вміння домовлятися у форматі «виграв-виграв», попереджати

виникнення конфліктів, вміння їх конструктивно розв'язувати тощо. Аналіз наукових робіт Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Онопрієнко, О. Савченко, О. Проценко, І. Єрмакова, В. Цветкова підтверджує, що період перебування у початковій школі пов'язаний з підвищенням залучення дитини до громадського життя, а отже, є сприятливим для формування соціальних знань, навичок, умінь та уявлень учнів. Дослідження зарубіжних науковців вказують на те, що розвиток соціальних навичок і умінь учнів пов'язаний із підвищенням їх академічних досягнень. Як зазначає К. Бейн, соціальні навички — це «помічники академічних успіхів». Якщо соціальні навички не розвинені належним чином, учителям доводиться витратити час на підтримання порядку і надання вказівок. Такий важіль, як соціальні навички, дає змогу забезпечити якісне викладання і навчання.

У реалізації вимог Концепції НУШ і Державного стандарту щодо формування соціальної компетентності у молодших школярів вчителі початкових класів стикнулися із низкою складнощів. Під час тренінгів перепідготовки вчителів початкових класів до роботи у освітній системі НУШ (2018-2019 рр.) нами обговорювалися з вчителями проблеми і перспективи роботи з учнями початкових класів над формуванням соціальних ЗУНів. Бесіди і анкетування з учасницями, проведені нами, виявили ряд сумнівів, що виникали у вчителів з цього приводу. Вчителі вказували на недостатність власного рівня підготовки з теорії щодо комунікації та роботи з конфліктами; відсутність системних методичних рекомендацій і методичної підтримки стосовно формування соціальної компетентності молодших школярів у освітній системі школи; низький рівень сформованості соціальної компетентності у самих вчителів тощо. Анкетування вчителів із питанням «Що ускладнює вашу роботу з дітьми?» нам надало ще додаткову інформацію: недостатня сформованість соціальних навичок і соціальної поведінки учнів (88,3%); конфлікти виду учень-учень; учень-вчитель; учень-батьки-вчитель (87,1%); низький рівень навичок взаємодії у парі й команді (67,2%); складність у формуванні позитивної дружньої класної спільноти (65,3%); відсутність в учнів навичок рефлексії і

саморефлексії (33%); низький рівень розвитку навички самоконтролю (41,6%); низький розвиток соціальних цінностей (28%).

Отриманий запит щодо надання теоретичної і методичної допомоги вчителям початкових класів, поставив перед нами завдання щодо створення і розробки методичної системи підготовки вчителів до формування в учнів соціальної компетентності. Подане завдання сформувало потребу в науковому обґрунтуванні основних теоретичних понять «соціальні навички молодших школярів», «готовність вчителя до формування соціальних навичок у молодших школярів».

Враховуючи, що одним з основних підходів навчання молодших школярів є діяльнісний підхід, ми зосередились на структурній одиниці соціальної компетентності - соціальних навичках. Під соціальними навичками ми розуміємо здатність успішно і ефективно взаємодіяти з конкретними людьми або в різних групах, досягаючи поставлених цілей, знаходячи консенсус і вирішуючи конфлікти у спільній діяльності з іншими людьми. Навчання як спільно-розподілена діяльність учня і вчителя в умовах навчальної групи вимагає розвитку соціальних навичок.

Ключовими соціальними навичками молодшого школяра ми вважаємо:

- Самосвідомість: здатність розпізнавати власні емоції і вибудовувати зв'язки між своїми почуттями, думками і поведінкою.
- Керування собою і здатність до рефлексії: здатність конструктивно керувати своїми емоціями, думками і поведінкою, самоконтроль.
- Соціальні уявлення: здатність ставити себе на місце іншого і демонструвати емпатію.
- Навички комунікації: здатність створювати і підтримувати відносини з іншими, взаємодіяти в парі, у трійці, в групі тощо.
- Відповідальність в прийнятті рішень: здатність приймати правильні рішення щодо власної поведінки і взаємодії з іншими.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях поняття готовності до професійної діяльності визначається як системна якість особистості, яка

формується у процесі професійної підготовки і базується на понятті «готовність до діяльності» - стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [5, 137]. Науковець Г. Алексєєва вважає готовність інтегральним цілим, оскільки характеризується наявністю загальних та специфічних компонентів, що відображають особливості того чи того виду діяльності [3, 7].

Питання підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності й соціального супроводу молодших школярів ґрунтовно досліджували О. Будник, О. Варецька, Л. Зімакова, С. Литвиненко, А. Тадаєва; проблеми готовності вчителя зазначеного напрямку до формування компетентностей / компетенцій молодших школярів (Т. Нестеренко, Г. Шпиталевська, О. Юрченко).

Аналіз літературних джерел дозволяє нам визначити складові структури готовності вчителя початкової школи до формування соціальних навичок молодших школярів:

- мотиваційний компонент: визначає ціннісну спрямованість на педагогічну професію та усвідомлене ставлення до процесу формування соціальної компетентності, зокрема соціальних навичок школярів;
- когнітивний компонент: забезпечує формування основи зі знань, які є основою розвитку практичних умінь та навичок розвитку особистості школяра;
- діяльнісний компонент: відтворює систему професійних умінь, що забезпечують ефективне виконання педагогами запланованої діяльності;
- особистісний компонент: прагнення проявити себе у соціальній діяльності педагогічного колективу школи; здатність педагога взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища на основі соціальних правил та норм; сформованість особистісних якостей; здатність до соціальної виразності й співпереживання.

Вважаємо, що подана тема потребує подальшої розробки цілісної системи підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок учнів початкових класів під час освітнього процесу, в основу якої будуть

покладені науково обґрунтована структура готовності вчителів початкових класів; визначені умови, критерії і рівності їх готовності до формування соціальних навичок в учнів початкових класів.

Подальші розвідки у цьому напрямі ми вбачаємо саме у вибудові теоретично обґрунтованої цілісної методичної системи підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок у молодших школярів в умовах освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Варецька О.В. Соціальна компетентність особистості: підходи до визначення сутності. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014, №10(44). С. 234 – 243.

2. Варецька О.В. Структура соціальної компетентності вчителя початкової школи. Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. №1 (48). С.58 – 67.

3. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика. Умань: Видавець «Сочінський М.М.». 2014. 160 с.

4. Коваленко В.В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. К., 2017. 192 с.

**Крамар Наталія Анатоліївна,
магістрантка**

**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ

Система цінностей людини є «фундаментом» її ставлення до світу. Цінності – це відносно стійке, соціально зумовлене ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ. Ціннісний світ кожної людини неосяжний. Однак існують «наскрізні» цінності, які є практично базовими для кожної людини в будь-якій сфері діяльності, характеризують представників усіх етнічних культур. До них можна віднести працьовитість, освіченість, доброту, вихованість, чесність, порядність, терпимість, людяність, відповідальність, гідність [1, с. 260].

Соціокультурні цінності – це мірило гуманності й цивілізованості суспільства, членами якого є люди, а також моральні орієнтири для них. Соціокультурні знання сприяють засвоєнню цінностей суспільства, ознайомленню з нормами, правилами, взірцями соціально схвальної поведінки.

Роль соціокультурних цінностей невід’ємно пов’язана з поняттям культури та цінності. Людство вивчає феномен культури та цінностей як наукові поняття протягом кількох століть. Визначення поняття «культура» змінювалося у різні історичні епохи розвитку людства. існує понад триста визначень поняття «культура» (від латинського «cultura» – обробка, виховання, освіта, розвиток) залежно від галузі знань, де воно застосовується. У суспільстві особистість і культура постійно взаємодіють і взаємозмінюються завдяки системі цінностей, притаманній кожному суспільству.

Якщо цінністю загалом є предмети та явища матеріальної та духовної культури, то соціокультурні цінності мають певну ознаку, що полягає у їх створенні окремими соціальними суб’єктами (групами) та наявності суб’єктивної складової частини. Такі цінності дозволяють суспільству загалом та

особистості окремо відрізнити гарне та погане, красоту і потворність, справедливість і нечесність тощо. Формування таких цінностей переважно відбувається у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, що надалі сприятиме досягненню глибоких базових знань і способів діяльності, забезпеченню соціокультурної компетенції підлітків [3, с. 24].

Формування соціокультурних цінностей – це процес залучення дитини до культурних цінностей суспільства, формування у неї певних власних позицій і думок, власного світовідчуття, що залежить від особистості вчителя та грамотно організованого освітнього середовища.

Найважливішим фактором у процесі формування соціокультурних цінностей підлітків є використання різних форм і методів навчання й виховання, спрямованих на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного і практиологічного компонентів соціокультурних цінностей.

Спрямовані на формування соціокультурних цінностей, форми і методи сприяють змінам якісних характеристик особистості, розвитку людини, її творчих здібностей, входженню у світ цінностей. Залученість до активної творчої, соціокультурної діяльності оптимізує загальний рівень знань, культури, підвищує мотивацію, сприяє соціалізації особистості. Відмінними рисами форм і методів формування соціокультурних цінностей є відтворення творчих здібностей і активності особистості; включення особистості в культуротворчу, смислотворчу діяльність; цільова спрямованість на вирішення практико-орієнтованих завдань і т. д [2].

До найбільш ефективних методів формування соціокультурних цінностей підлітків належать: дискусія, ділова гра, метод мозкового штурму, метод проєктів, дискусія, групове інтерв'ю, лекція-бесіда, перегляд навчальних плакатів, слайдів, відеофільмів, структурно-логічних схем, різноманітні вправи, театралізація, тренінг, методи діяльності і формування досвіду суспільної поведінки.

У процесі формування соціокультурних цінностей також використовують: рольові, ділові ігри, технологію проєктного навчання, конкурси художньої

творчості, театралізовані вистави, круглі столи, свята, та багато іншого. Знаємо, що у підлітковому віці відбувається прояв таких особистісних новоутворень, як завзяття до активних самостійних форм роботи, незалежність у мисленні та поведінці, готовність і вміння об'єктивно оцінювати себе у взаємодії та спілкуванні з іншою людиною, а також активне становлення особистості.

Ефективність формування соціокультурних цінностей залежить від багатьох факторів, одним із яких є характер взаємодії між вчителем та учнем. Якщо організація освітнього простору базується на основі співпраці з учнями, демократичного, діалогового, варіативного методів спілкування, то є результати в реалізації творчого характеру процесу формування соціокультурних цінностей, забезпечується включення кожного підлітка в конкретну соціокультурну діяльність.

Процес формування соціокультурних цінностей у підлітків в освітньому середовищі закладу загально-середньої освіти є актуальною та своєчасною проблемою в умовах сучасного суспільства. Усвідомлення та набуття цінностей культури у процесі навчання та вивчення гуманітарних дисциплін робить важливий внесок у формування соціокультурної компетентності та виховання сучасної молоді.

Сукупність форм і методів виховання забезпечують формування соціокультурних цінностей і виступають як взаємодоповнюючі особистісно-професійні характеристики підлітків, пов'язані з інтеграцією педагогічного, соціального і культурного аспектів [2].

Список використаних джерел

1.Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 260 с.

2.Заредінова Е. Р. Форми та методи формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти [Режим доступу: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.27>]

3. Шупта О.В. Місце і роль соціокультурних цінностей у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. 2013. 24 с.

**Наконечна Світлана Олександрівна,
магістранка**

**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ

ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ

Зміни соціально-політичних і економічних орієнтирів сучасного суспільства привели до висунення нових вимог, що пред'являються суспільством до вчителя, до рівня його підготовленості. Динамізм соціально-економічного, науково-технічного, освітнього та духовного розвитку суспільства надзвичайно актуалізував потребу у фахівці нового типу, здатному професійно діяти в умовах реформації системи освіти.

З огляду на це виступає необхідність формування у майбутніх вчителів рефлексивних умінь, що виражаються в здатності формувати уявлення про себе, про свою діяльність, прогнозувати і планувати діяльність, а також з'ясувати і аналізувати думки інших людей про свою діяльність і про себе, що є необхідною умовою професійного зростання.

В цілому питання професійного становлення фахівця на етапі вузівської підготовки розкриті в дослідженнях (Р. М Асадуллина, Ю. В. Варданян, І. А. Зязюна, Р. А. Литвака, Л. І. Міщенко, А. П. Огаркова, Е. В. Романова, А. Н.Сергеєва, З.М. Уметбаєва та ін.).

У процесі самовиховання педагога велике значення має рефлексія – форма діяльності, що направлена на усвідомлення власних дій і їх законів.

В педагогічній науці рефлексія розглядається як самоаналіз діяльності та її результатів. В свою чергу, педагог, який вдало здійснює рефлексивну діяльність,

виявляється здатним до реалізації інновацій в педагогічній сфері, а також до особистісного творчого розвитку, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Зязюн І. А. визначає рефлексію як «важливий механізм продуктивного мислення; особлива організація процесів розуміння подій, явищ, наукових об'єктів у широкому системному контексті (що включає оцінку ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій вирішення завдань)» [1].

Підкреслюється, що рефлексія – важливий механізм продуктивного мислення; особлива організація процесів розуміння подій, явищ, наукових об'єктів у широкому системному контексті (що включає оцінку ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій вирішення завдань); процес самоаналізу й активного осмислення станів і дій індивіда та інших людей, залучених до вирішення завдань [1, с. 503].

Важливо відзначити, що рефлексія розглядається вченими як розвиваюча здатність людини, а оволодіння рефлексивним мисленням можна представити як оволодіння індивідом своїм становленням і розвитком: людина, що рефлексує, стає суб'єктом свого життя.

Педагогічна рефлексія вимагає встановлення мети, а мета контролює процес мислення. Особливістю такого мислення і педагогічної рефлексії є наявність труднощів, сумнівів, які необхідно вирішити, - і з цього випливає нова мета рефлексивного мислення. Становлення і розвиток особистості майбутнього вчителя відбувається в діяльності, спрямованій на досягнення цієї мети [2, с. 12].

Педагогічна рефлексія - це більше внутрішня робота, співвіднесення себе, можливості свого «Я» з тим, чого вимагає педагогічна професія. Якщо у майбутнього вчителя не сформована педагогічна рефлексія, то це означає, що його внутрішній світ ніби виключений з його професійної діяльності, він відчужений від духовного вдосконалення [3, с. 89].

Особливістю педагогічної рефлексії є спрямованість на духовний самоаналіз. Педагогічна рефлексія не може бути заповнена або компенсована кимось ззовні. Відсутність, або недостатня сформованість педагогічної рефлексії

робить учителя повністю залежним від зовнішніх факторів - стимулів, обставин, впливів, перетворюють його в функціонера і виконавця чужої волі [4].

Формування педагогічної рефлексії у майбутнього вчителя дає можливість і здатність до творчого професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Психология и педагогика : [учебное пособие / К .А. Абульханова, Е.Г.Баранов, Е.Н. Богданов и др.] ; под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. - [3-е изд., доп. и перераб.]. - М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 585 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 720 с. : (Серия «Мастера психологии»).
4. Формування професійної рефлексії в педагогів. [Електронний ресурс]. Режим доступу :<http://svitloforchuk.ck.ua/?p=974>

**Останіна Аліна Олександрівна,
аспірантка**

**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ «ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ», «ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ» ТА «ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ»

Дистанційне навчання не є новою формою освіти, що з'явилась нещодавно. До цього часу триває спір між американським Національним технологічним університетом і британським відкритим університетом.

Перші згадки про дистанційну освіту датуються 1840 роком. Вчитель з Великої Британії започаткував курс із стенографії, він спілкувався і навчав учнів за допомогою поштових листівок.

Було досліджено етапи формування дистанційної освіти. Вони відповідають етапам розвитку інформаційно-комунікативних технологій суспільства: першим етапом становлення дистанційної освіти, відзначають дослідники, була комунікація поштою; другий етап розвитку дистанційної освіти пов'язується із початком роботи Відкритого Університету Великої Британії у 1969 році. Його особливістю стало те що розроблялися друковані матеріали навчальних курсів, які доповнювалися радіо- та телетрансляцією; головною рисою третього етапу, який датують 80-ми роками ХХ століття, є комп'ютеризація дистанційної освіти [4].

В науковій літературі зазначено чимало спроб класифікувати моделі дистанційної освіти. Наприклад, Є. С. Полат виділяє наступні моделі: навчання по типу екстерната; університетське навчання (на базі одного університету); навчання, що засноване на співробітництві декількох навчальних закладів; навчання в спеціальних навчальних закладах; автономні навчальні системи; неформальне, інтегроване дистанційне навчання на основі мультимедійних програм [11].

В монографії Т. П. Вороніної, В. П. Кашицина, О. П. Молчанової наведено класифікацію, що містить чотири моделі як етапи розвитку дистанційного навчання: традиційне заочне, відкрита телеосвіта, віртуальні класи та університети [3].

В своїй монографії «Дидактичні основи дистанційного навчання» О. Андрєєв виділяє п'ять основних моделей. В основі класифікації покладено спосіб доставки навчальних матеріалів та їх форма: кейс технологія; кореспондентське навчання; радіотелевізійна; мережеве навчання; мобільна технологія. Вважаємо найбільш вдалою класифікацію за О. Андрєєвим, в основі якої - спосіб доставки інформації [1].

Незважаючи на те, що дистанційне навчання функціонує не один десяток років – єдиного однозначного міжнародного визначення воно не набуло.

Так, Н. В. Жевакіна, В. Биков вказують, що дистанційне навчання – це цілеспрямований інтерактивний процес взаємодії студента і викладача, в основі якого є використання сучасних ІКТ, що надає можливість навчатися на відстані [2, с. 5].

О. Андрєєв розуміє дистанційне навчання як процес, за якого вчитель і учні територіально відмежовані - й тому спираються на інформаційно- комунікативні технології та друковані матеріали для організації освітнього процесу. Саме ж навчання «базується на трьох складових: технологічній, змістовій та організаційній» [1 с.11, 44]. За визначенням Є. Полат дистанційне навчання – це навчальний процес, який має всі характерні для нього ознаки: засоби навчання, мету, організаційні форми, зміст, але взаємодія вчителя і учня відбувається на відстані [2].

Вважаємо, що дистанційне навчання – це універсальна форма навчання, яка базується на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій, класичних та технічних засобів навчання, створюючи при цьому здобувачу освіти академічну свободу. В дистанційному навчанні найбільше акцентується увага на самостійній роботі учня або студента, при цьому воно є інтерактивною формою навчання.

Підготовка вчителя до дистанційного навчання є частиною загальної підготовки та не може розглядатися окремо без власне самого визначення, що таке підготовка вчителя.

У педагогічному словнику надається таке пояснення, що професійна підготовка «передбачає засвоєння та використання основних положень педагогічної науки, провідних методів та прийомів стимулювання навчальної діяльності, формування наукового світогляду, поглиблене вивчення методики викладання свого предмету засвоєння національної культури на основі загальнолюдських цінностей» [7, с.131].

Н. В. Кузьміна стверджувала, що студент має засвоїти систему знань своєї спеціальності, щоб при необхідності легко і зв'язно ними оперувати [8; 9]. В своїй роботі Л. Колбіна визначає підготовку майбутнього педагога «процес, який характеризується узагальненням професійних настанов, знань і умінь і навичок» [6]. В. Сластьонін формулює це як цілеспрямований процес, в результаті якого формуються педагогічні уміння і навички, відбувається становлення педагогічних якостей і цінностей [13].

В умовах сьогодення педагогічна підготовка має переформатуватися на створення незалежної, активної, мобільної, комунікативної, інноваційної особистості вчителя, що здатна реагувати за стрімких змін в сучасному суспільстві. «Підготовка вчителя» включає в себе уміння правильно розв'язувати навчально-педагогічні проблеми шляхом виконання певного ряду розумових операцій: це особливе мислення, що допомагає в аналізі й розумінні задач, знаходженні шляху їх найкоротшого й ефективного розв'язку, формує у вчителів наукове розуміння і комплексний підхід до різного типу проблем.

В науковій літературі поняття «готовність» вживається щодо здійснення певного типу діяльності, в різних визначеннях. Готовність як наявність певних здібностей (С. Л. Рубінштейн); характеризує якість особистості (К. К. Платонов); комплекс професіональних знань, умінь і навичок (Л. В. Романенко) [12].

В. А. Крутецький тлумачить «готовність» як формування нових якостей особистості, що характеризують її здатність до певного типу діяльності. І. П. Підласий визначає готовність вчителя через «професійний потенціал педагога» -це сукупність вже існуючих та надбаних якостей, які характеризують виконання педагогом своїх обов'язків. А. Ф. Линенко розглядає «готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності» як інтегроване утворення, що характеризується цілеспрямованим розвитком особистості під час підготовки до професійної практичної діяльності [10].

За результатами аналізу літератури можна стверджувати, що структура професійної готовності вченими розглядається по-різному. В роботі С.

Гриншпун визначається три складових готовності: моральна, психологічна і професійна [15].

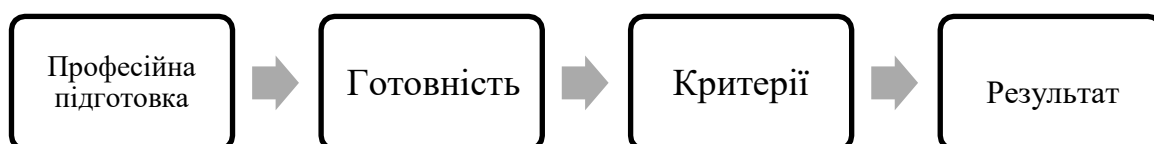
Р. В. Костенко в своїй роботі розглядає структуру феномена «готовність майбутніх економістів до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій». Автор зазначає, що це комплексне утворення, котре складається з мотиваційного, когнітивного, гностичного, операційного та емоційно-вольового компонентів [7].

В сучасному тлумаченні «готовність» є результатом професійної підготовки вчителя. Її можна розглядати як «властивість особистості», «здатність особистості», «інтегративну якість», «психічний стан», «структурне утворення, система», «якісна характеристика». Готовність – це і сумарна кількість ознак особистості та установа характеристика спеціаліста в своїй галузі. Отже, готовність – це багатомірне, поліструктурне утворення, що розглядається як з точки зору педагогіки, так і з точки зору психології.

Критеріями готовності вчителя до дистанційного навчання вважаємо:

1. Мотиваційно-ціннісний критерій. Відбувається спрямованість мотивації на інноваційно-технічне самовдосконалення, пробуджується інтерес до впровадження в педагогічній діяльності.
2. Когнітивно-гностичний критерій. Характеризує рівень володіння знаннями щодо інформаційно-комунікативних технологій та технічних засобів зв'язку.
3. Діяльнісно-практичний критерій. Характеризує здатність практично застосовувати знання інформаційно-комунікативних технологій та технічних засобів зв'язку під час дистанційного навчання.

За даними критеріями визначаємо сформованість готовності та виявлення рівня готовності вчителя до дистанційного навчання учнів. Результатом є позитивна динаміка готовності вчителів до дистанційного навчання учнів.



Малюнок 1.

На рисунку наведено схему взаємозв'язку основних понять, що розкривають значення «готовності вчителя до дистанційного навчання учнів». Вона демонструє усвідомлення взаємозалежності між професійною підготовкою педагога, результатом якої є готовність, що є багатокomпонентним утворенням, яке складається із взаємопов'язаних критеріїв, кінцевою метою є отримання результату, виявленням якого є готовність вчителів до дистанційного навчання учнів.

Список використаних джерел

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. -М.: РАО, 1999, -120 с.
2. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія створення дистанційного курсу: Навчальний посібник/ За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324с.
3. Воронина Т. П. Образование в эпоху НИТ/ Т. П. Воронина, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова. – М.: АМО, 1995.
4. Жевакіна Н. З історії дистанційної освіти. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2003. Випуск 17. С135-141.
5. Жевакіна Н.В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університет. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009.
6. Колбіна Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» - Одеса, 2008. – 21с.
7. Костенко Р. В. Підготовка майбутніх економістів у вищих навчальних закладах до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій. Дисер. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» - Одеса, 2015. – 499с.

8. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.
9. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 98 с.
10. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А. Ф. Линенко. – О. : ОКФА, 1995. – 80 с.
11. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: [Учебное пособие для вузов / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, М.Ю. Бухаркина и др.]; Под. ред.: Е. С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 412 с.
12. Семенець Л.М. Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики // Семенець Л.М. – К.: Освіта України, 2009, С. 96-100.
13. Слостенін В. А. Учитель и время / В. А. Слостенін // Советская педагогика. – 1990. – №9. – С. 3.
14. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 221с.
15. Снігур О.М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи. : дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / О.М. Снігур. – К. – 2007.

Поліщук Аліна Василівна,

магістрантка

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА

ПРОБЛЕМА

Готовність до свідомого вибору фаху — це передумова професійного самовизначення молоді та складне структурне утворення взаємопов'язаних морально-вольових якостей особистості, способів поведінки, знань про професії, практичні вміння та навички, сформовані відповідно до вимог суспільства й

можливостей освітнього процесу в школі. Вибір професії — одне з найважливіших стратегічних рішень у житті людини та складна комплексна проблема, акт самовизначення — свідомого вибору суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи тих життєвих проблем. Процес самовизначення завершується досягненням стабільного становища в тій чи тій сфері соціального життя й формуванням відповідних переконань, принципів, ціннісних орієнтацій та мотивації.

Проблема професійного самовизначення старших школярів з кожним роком стає все більш актуальною. Вона суттєво впливає на соціальний та економічний розвиток держави, розвиток освіти, особистісний розвиток та самореалізацію молодих людей. Це питання є досить жорстким у статистиці щодо показників набору випускників шкіл у заклади вищої освіти за останні роки. Наприклад, у 2019 році із 700 000 лише близько 350 000 випускників зареєструвались на зовнішнє незалежне оцінювання¹. Вчені називають зовсім інші причини зниження бажання здобувати вищу освіту. Але опитування старших школярів міських та регіональних шкіл на тему їхнього способу життя показала, що випускники часто бачать, що вступ до вищої освіти недостатній або просто непотрібний для їх майбутньої кар'єри. Тому один з вимірів аналізу проблеми професійного самовизначення – соціологічний, що розкриває перетворення у сучасному суспільстві, зміни установок щодо професій, отримання професійної освіти, можливостей самореалізації молоді.

Прийняття глибоко особистих рішень під час професійного самовизначення не є простим чи легким завданням, оскільки соціальна цінність людини, місце серед інших людей, задоволеність роботою, фізичне та психічне здоров'я залежать від того, наскільки вдало вони обирають життєвий шлях [1]. Психологічний аналіз передумов професійного самовизначення, психічних механізмів та закономірностей цього явища, вікових особливостей, є необхідним при розгляді окресленої проблематики.

¹ <https://mon.gov.ua/ua/news/ponad-354-tis-osib-zareyestruvalisya-na-zno-2019-sered-nih-najbilshe-vipusknikiv-shkil-cogo-roku>

Вже в шкільному віці необхідно правильно діагностувати схильності особистості до професії, зокрема економічного фаху, формувати в учнів економічне мислення, володіння системою економічних понять, розвивати цілеспрямованість, силу волі, вміння розбиратись в складних економічних проблемах [5]. Вибір професії і реалізація життєвих планів залежить від особистісних якостей, інтересів та психофізіологічних нахилів особистості до певного фаху. До особистісних якостей можна віднести рівень самооцінки, рівень домагань, ціннісні орієнтації, емоційно-вольові властивості, інтелектуальні [3].

Таким чином, було визначено, що професійне самовизначення – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору:

- як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, котра формується, і які дана особистість повинна вирішити за певний період часу [3];
- як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми побажаннями та нахилами, з одного боку, і потребами суспільства – з іншого [3];
- як внутрішню активність особистості, метою якої є самореалізація власного потенціалу у певній сфері праці, мотивом – задоволення потреб, які пов'язані з майбутньою проф. діяльністю [4].

Педагогічний аспект проблеми професійного самовизначення розкривається через створення освітніх можливостей для учнів старших класів школи, які б дозволяли набувати на цьому етапі навчання знання з професій, котрі потенційно можуть бути обрані у майбутньому. Профільна освіта — це процес індивідуального та диференційованого засвоєння знань, основоположними ідеями якого є навчання учнів 10-12-х класів за: інтересами, компетентностями, планами щодо самореалізації [6]. У рамках профільної освіти старшокласник зможе обирати одне з двох спрямувань навчання: - академічне, із поглибленим вивченням окремих предметів з орієнтацією на продовження навчання в університеті; - професійне, яке поряд зі здобуттям повної загальної середньої освіти забезпечує отримання першої професії [6].

Одним з основних компонентів профорієнтаційної діяльності в школі є формування професійного самовизначення старшокласників, яке в свою чергу складається з таких компонентів: професійні інтереси, потреби, нахили, здібності, ціннісні орієнтації, ідеали, переконання, мотиви та наміри, досвід.

Структурним елементом професійного самовизначення є наявність професійного плану - ґрунтовний огляд обраної галузі роботи, шляхів набуття майбутньої професії та перспектив професійного зростання. Професійний план є однією зі складових життєвого плану - уявлення людини про бажаний спосіб життя, тобто соціальний, професійний, сімейний стан, шляхи та засоби його досягнення [1].

Основними компонентами професійного плану, з якими повинен визначитися кожен старший школяр для успішного визначення професійних інтересів, є: – уявлення про роль праці в житті людини (ціннісно-мотиваційний аспект вибору професії); – далека перспективна професійна мета (мрія), узгоджена з іншими життєвими цілями (сім'я, рівень матеріального добробуту та ін.); – знання професій і відповідних професійних навчальних закладів; – знання своїх можливостей для досягнення поставленої мети (реальна самооцінка внутрішніх і зовнішніх факторів вибору професії); – знання шляхів підготовки до досягнення поставленої мети і шляхів роботи над собою; – реальна підготовка до досягнення мети і реалізація окремих компонентів професійного плану в ході пробних пошукових дій; – при потребі – інший варіант професійного плану, новий професійний вибір у випадку невідповідності можливостей і вибраних перспектив [1].

Висновки. Отже, аналіз літератури показав, що проблема професіонального самовизначення в науковій літературі розглядається з психологічних, педагогічних, соціологічних позицій тощо. В цілому, треба визнати, що професійне самовизначення розкриває явище становлення особистості, її самоусвідомлення, конструювання життєвого шляху і самореалізації у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Бохонкова Ю. О. Психологічні умови професійного самовизначення старшокласників на сучасному етапі розвитку суспільства / Ю. О. Бохонкова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2015. – Т. 6, вип. 10. – С. 14–21. – Бібліогр.: 7 назв.
2. Кузнецова С. В. Вплив батьківських установок на професійне самовизначення старшокласників / С. В. Кузнецова // Вісн. Одес. нац. ун-ту. Серія: Психологія / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2014. – Т. 19, вип. 1. – С. 159–165.
3. Массанов А. Психологічні бар'єри у професійному самовизначенні особистості / А. Массанов // Психологія і суспільство. - 2014. - № 2. - С. 73-89.
4. Морін О. Л. Результати дослідження змісту і педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання / О. Л. Морін // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т проблем виховання. – Київ, 2013. – Вип. 17, кн. 2. – С. 6–14. – Бібліогр.: 7 назв
5. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / Концепція нової української школи. – Режим доступу . - <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf> . – Назва з екрану.

**Ростіянов Богдан Юрійович,
кандидат філологічних наук,
доцент, завідувач наукового відділу
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

ВЕЛЕТЕНЬ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДОБИ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Доба вітчизняної новітньої історії створила двох справжніх велетнів педагогіки: Антона Семеновича Макаренка і Василя Олександровича Сухомлинського. Причому педагогіки одночасно і теоретичної, і практичної. І Макаренко, і Сухомлинський вміли розгледіти в кожній дитині, в кожному підлітку, з якими працювали – неповторний внутрішній світ. І Макаренко, і Сухомлинський – педагоги від бога. Обидва жили вони в непростий час – адже століття, в якому назавжди залишилися їхні імена, - і трагічне, і героїчне водночас. І більш героїчне, ніж трагічне. Василь Олександрович Сухомлинський пройшов через війну й особисту трагедію – але сила його духу все подолала, він не втратив гуманного ставлення до людей – і намагався побачити й виховати в дітях найкращі людські якості. Він добився визнання й небувалої для педагога пошани. Він став визнаним класиком педагогіки ХХ століття. Педагог Сухомлинський був знавцем людських душ, борцем за людське в людині. Любов до дітей була тим найголовнішим, що він мав у житті. «Скільки житиму, стільки буду перевіряти у своїй школі правдивість істини, в яку я щиро й глибоко вірю: людину можна виховувати лише добром», - говорив Сухомлинський [1, т.1, с. 75].

Народився Василь Сухомлинський під Кременчуком у найбіднішій селянській родині. Якраз ішла Громадянська війна, 1918 рік, був час біди і трагедії, коли ворожнеча і ненависть оточували людину з усіх боків. І водночас – це був період сподівань і перемог. «Роки дитинства – це, передусім, виховання серця», - ще одна відома думка Сухомлинського [1, т.2, с. 55]. Як же з простого сільського хлопчика-бідняка виріс великий педагог? Він закінчує семирічку, де

проявляє себе як один із найздібніших учнів. І в 15 років мати проводила сина в Кременчук. Сухомлинський розповідав, що мати напекла йому на дорогу коржиків із висівок і дала два стакани жареної солі. А коли з'явився хліб нового врожаю – дід щотижня привозив по великій хлібині студентові підготовчого відділення (робітфаку) Полтавського педагогічного інституту. Інститутські ж талони на обід Василь нерідко обмінював на білети в театр. Особливу любов відчував Василь до книжок; вони були вдома; у простій селянській хаті на почесному місці стояв сундучок з книгами, що дісталися від діда-прадіда. Студент Василь Сухомлинський вже розумів, що головне – виховувати в собі людину, виховувати в собі людську душу. Інженером можна стати за п'ять років, вчитися ж на людину треба все життя. Сухомлинський вважав, що найголовніший засіб виховання – краса. Краса в широкому розумінні: й мистецтво, й музика, й сердечні відносини з людьми.

Уже в 17 років Василь Сухомлинський почав викладати українську мову і літературу в двох семирічних школах, продовжуючи заочно навчатися в Полтавському педінституті. Навчання в Полтавському педінституті Сухомлинський вважав щастям – атмосфера творчої допитливості поглинала студентів. Цікаво, що в цьому ж інституті раніше навчався і А.С. Макаренко.

З 1941 року 23-річний Василь Олександрович – на фронті. Пішов добровольцем. В січні 1942 року молодший політрук Сухомлинський був важко поранений – осколком снаряда, під саме серце. Вижив дивом. Осколок залишився біля серця назавжди. Після лікування в шпиталі просився на фронт, але після такого важкого поранення Сухомлинського комісували, і на фронт він уже не зміг потрапити. По звільненні України повернувся в рідні місця – й дізнався страшну новину: його дружину й маленького сина німецько-фашистські окупанти закатували. Василь Сухомлинський втратив найдорожчих своєму серцю людей. Про те, що пережив у роки війни, Василь Олександрович майже не писав і не розповідав. Він взагалі ніколи не писав про свої труднощі й про те, як долав їх. Він був людиною надзвичайно міцного характеру. Не розповідав про свої труднощі, тому що звик справлятися з ними сам. Сухомлинський ніколи не

намагався притягнути увагу до себе, не намагався випинати себе – він просто працював. «Найважливіше і найважче для людини – завжди, за всіх обставин залишатися людиною. Бути завжди людиною» [4, с. 77], - говорив Сухомлинський.

Після звільнення України Сухомлинський, повернувшись до рідних місць, стає завідувачем райвно. Але через пару років попросився назад, до шкільної роботи – і так вийшов на головний шлях свого життя. Посада директора Павлиської середньої школи, яку Сухомлинський обійняв 1948 року, дала йому можливість реалізувати своє покликання. Працюючи в цій школі решту життя – з 1948 по 1970 рік, Василь Сухомлинський стає Героєм соціалістичної праці, членом-кореспондентом Академії педагогічних наук СРСР, Заслуженим учителем УРСР. Коли Сухомлинський став директором школи, то він в першу чергу посадив багато квітів біля школи. Оточив школу природою, створюючи таким чином школу радості. І уроки проводив на природі, серед квітів. Сухомлинський вважав, що діти мають бути в єдності з природою, що діти мають розуміти природу. Щоб краса і гармонія увійшла у внутрішній світ школяра. Сухомлинський дійшов висновку, що тільки гуманна педагогіка здатна виховати високоморальну людину, особистість. Його головним педагогічним принципом було – виховання без покарання. «Досвід показує, що добрі почуття повинні сягати своїм корінням дитинства, а людяність, доброта, доброзичливість, ніжність народжуються в труді, в турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу» [1, т.3, с. 91]. Велику роль у виховному процесі гуманна педагогіка Сухомлинського відводить труду. Труді розумовому й фізичному. Розумна людина виконує фізичну роботу творчо - а це викликає радість, вважав Сухомлинський. Праця здатна розкрити природні задатки дитини й дати поштовх її творчому саморозвитку. У школі мусить панувати атмосфера думки, праці, творчості, - вважав Сухомлинський. Сухомлинський як директор рекомендував уже навіть вчителям початкових класів проводити уроки мислення. Школяр, вважав Сухомлинський, має на уроках, працюючи розумово й фізично, утверджувати свою гідність. І знову – роль природи. Сама природа не

виховує, але активне зіткнення з нею здатне навчити дитину прекрасному. Сухомлинський хотів, щоби дитина осягала природу як велику таємницю. Виводячи школярів на природу – до річки, в поле, до лісу, Сухомлинський не стільки говорив сам, стільки слухав дітей, їхні думки. Вміння дати дитині подумати – одна з найтонших якостей педагога. Ще один відомий вислів Сухомлинського: «Мислення починається з подиву». Велику роль у вихованні молодших школярів Сухомлинський приділяв казці.

Свою школу радості Сухомлинський створював у ті роки, коли країна загоювала рани після війни. Сухомлинський вірив у силу добра, любові, гармонії – і готував дітей до високого призначення. Він вірив – людина народжується для самовдосконалення, для чесної творчої праці. Цю віру він передавав дітям. Майже весь день проводячи в школі, Сухомлинський вечорами читав російську й українську класику, а ще цікавила його і районна газета – що робиться в районі; цікавили його події в області, в республіці, в країні, в світі. Сухомлинський знав багато мов і чимало зарубіжних журналів читав в оригіналі. Часто любив цитувати рядки Миколи Заболоцького – «Душа обязана трудиться и день и ночь, и день и ночь». Робочий день свій Василь Олександрович починав з 4 – ї години ранку.

Сухомлинський вважав, що основним стимулом до навчання є розбуджений вчителем пізнавальний інтерес. «Вчитель готується до хорошого уроку все життя – такою є духовна й філософська основа нашої професії й технології нашої праці: щоби дати учням іскорку знань, вчителю треба всотувати ціле море світла» [3, с. 60]. Директор Сухомлинський багато працював з вчителями, щоби вони проникалися внутрішнім світом дитини. Сухомлинський казав, що кожен вчитель має працювати так, щоби кожен урок приносив моральне задоволення кожному учневі. Вчитель має вірити в кожного учня. Школа не повинна вбивати в дитині її бажання вчитися. Треба навчити дитину любити людей і природу. Сухомлинський вважав, що запрошувати в школу батьків треба тільки для схвалення вчинків дитини. Великий педагог вважав, що покарання непотрібні, якщо дитину виховують в добрі й взаєморозумінні. Сім'ю

Сухомлинський вважав тим первинним середовищем, де людина має вчитися творити добро. Василь Олександрович розробив і впровадив ідею зближення сім'ї і школи; при своїй школі створив університет для батьків – так формувалася культура сімейного виховання в співробітництві зі школою. Виховання – це насамперед слово, книга, й живі людські відносини, - вважав Сухомлинський. Одна з причин духовної порожнечі – відсутність справжнього читання, яке захоплює розум і серце, викликає роздуми про навколишній світ й про самого себе. В своїх статтях і книжках Сухомлинський доводив, що особистість дитини – найвища дорогоцінність. В 1960-ті роки з'являються фундаментальні праці Сухомлинського про виховання, про школу (48 монографій, більше 600 статей, а також 1500 оповідань і казок для дітей) – з якими він виступає перед величезною аудиторією читачів.

Не всі розуміли Сухомлинського. Освітянське чиновництво критикувало його за «абстрактний гуманізм», у «Вчительській газеті» було надруковано статтю «Потрібна боротьба, а не проповідь». Але у Василя Олександровича знайшлося багато захисників: це й журналісти – «Золоті пера» «Вчительської газети», читачі популярного видання і – керівники країни. Через кілька місяців після всієї цієї історії Василя Сухомлинського нагороджують найвищими державними нагородами.

«Серце віддаю дітям» - назвав свою головну книгу Василь Олександрович. Назва книги – це не образний вислів. Дітям віддав Василь Олександрович своє здоров'я, своє життя, своє серце. «Любити дітей – це найтонше, найскладніше людське вміння... Справжня любов поєднує в собі відповідальність і бажання добра» [4, с. 5], - говорив Василь Олександрович.

Як вихователь Сухомлинський був творчо невичерпний, він постійно перебував у духовному пошуку. Одним з джерел невтомного пошуку була народна українська педагогіка, народна мудрість і народна творчість, народна культура – з якими він був пов'язаний селянським дитинством.

Список використаних джерел

1. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 3 т. – К.: Дніпро, 1975.
2. Сухомлинский В.А. Письма к сыну / В.А. Сухомлинский. – К.: Вища школа, 1977. – 90 с.
3. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 196 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Рад.школа. – 244 с.

**Чегодар Юлія Степанівна,
магістрантка**

**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ НОВОЮ УКРАЇНСЬКОЮ ШКОЛОЮ

На сучасному етапі свого розвитку українське суспільство переживає потужні глобалізаційні процеси, швидко змінюються умови життя, переосмислюються ціннісні орієнтири і стратегії людського буття. Нові виклики вимагають оновлення освітньої системи, її подальше вдосконалення. У такій ситуації одним із пріоритетних напрямів освітньої політики закладу загальної середньої освіти є створення такої системи надання освітніх послуг, в основі якої – підвищення якості освіти через створення і використання нових форм взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу, що забезпечує його успіх. Тому якісне управління закладом загальної середньої освіти, забезпечення його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг потребує від керівника не лише професійних знань, але й вмінь швидко реагувати на зміни, що відбуваються, вести за собою педагогічний колектив, бути лідером, мотивувати вчителів до якісної самовідданої діяльності, розуміти їхні потреби та мотиваційні

настанови і порівнювати їх з досягненням цілей закладу загальної середньої освіти. Управління мотивацією передбачає створення такої системи управління педагогічними працівниками, в якій формується необхідний рівень вмотивованості працівників до якісної результативної діяльності, що забезпечує успіх діяльності закладу загальної середньої освіти. Управління мотивацією зорієнтоване на усвідомлене та цілеспрямоване використання засобів мотивації.

Нова українська школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, з метою залучення до професії найкращих. Насамперед, творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, надано академічну свободу. Учитель може готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання, активно виражати власну фахову думку. Держава гарантує йому свободу від втручання у професійну діяльність. Велика увага приділяється матеріальному стимулюванню. У Законі «Про освіту» закладено норму про підвищення місця вчителя у єдиній тарифній сітці. Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя: у зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Діти сьогодні хочуть сучасних, креативних, діти сьогодні хочуть учителів, які розуміють їх [1, VI розділ, ст. 54, 59]. Тому першочергове завдання адміністрації - закладу зробити так, щоб у школі працювали найкращі.

За умов швидкого зростання інноваційних процесів, проникнення нововведень у практику закладів загальної середньої освіти дедалі гострішою постає необхідність у компетентних учителях, здатних на впровадження інноваційних процесів, на самостійну творчість. Але вирішення питання підвищення професійної компетентності так і залишиться нерозкритим, якщо не надавати уваги мотиваційному аспекту цього процесу. Останнім часом за умов зміни завдань сучасної освіти виникає необхідність по-новому розглянути специфіку мотиваційної сфери педагогічної діяльності. Зазначені зміни

обумовлюють певні суперечності, які в свою чергу стають рушійними силами у стимулюванні вчителів до підвищення професійної компетентності. Це спрямування зумовлене загальною особливістю думок і почуттів, специфічних зацікавленостей і бажань, цілей та планів, які переважають з позитивним емоційним настроєм. Увесь цей складний комплекс, який можна означити як стабільне спрямування на певний об'єкт, ми називаємо професійним спрямуванням особистості (самотивацією). Вона являє собою центральну ланку в структурі особистості педагога. Перші дослідження у цьому напрямі були проведені Е. Майо і іншими психологами та соціологами в США. Результат зведено до відомої формули: кожному з нас подобається відчувати свою значущість; потреба щось означити, бути значущим закладена в будь-якій людині, її можна розглядати як потребу професійного зростання, удосконалення компетентності [6, с.306 -311].

Найвідоміший фахівець сучасності з мотивації А. Маслоу говорить про піраміду мотивів, розрізняючи у ній кілька рівнів. Крім первинних потреб у задоволенні природних інстинктів, прагнення безпеки, захищеності, існують і соціальні потреби. Мотиви, пов'язані із заробітком, завжди відігравали і відіграють зараз важливу роль у будь-якого виду організаціях. Але як тільки людина досягає певного матеріального рівня і відчувається захищеною, ці мотиви поступаються місцем наступним рівням [5, ст. 58, 68]. Наступні мотиваційні ступені — відчуття своєї причетності до організації, знаходження визначення, престиж. І, нарешті, вищий мотив у піраміді — самореалізація, тобто прагнення реалізувати й розкрити себе якомога повніше у результатах своєї діяльності.

Всі ці характеристики потребують чіткої системи виміру та оцінки, що буде використовуватись при організації освітнього процесу в закладі освіти для успішного управління якістю освіти. [3, Критерій 3.1.1, ст.54]. Керівник, створюючи систему якості освіти у своєму закладі освіти, має враховувати всі складові та планувати заходи щодо покращення тих елементів, які можна змінити на рівні закладу.

Важливою складовою, необхідною для реалізації Концепції Нової української школи, є формування професійної свідомості вчителя, що неможливе без врахування людського фактору (емоційної мотивації, виховання, передачі досвіду). [2, V розділ, п. 3, ст. 20, 21]. Тому адміністрація закладу освіти має створювати умови для розкриття творчого потенціалу персоналу, надихати педагогів на сумлінну та продуктивну працю, розвивати організаційну культуру діяльності, мотивувати до самоосвіти та саморозвитку... Мотивація учасників освітнього процесу є однією зі складових управлінської компетентності керівника закладу освіти, яка забезпечує ефективність діяльності педагогів та якість освіти учнів. Тому керівник при створенні системи мотивації у закладі повинен:

- прагнути створювати умови для довгострокової співпраці;
- працювати з факторами, що впливають і на радість, і на ступінь незадоволеності роботою;
- покласти в основу системи принцип справедливості;
- урахувати потреби як окремих співробітників, так і колективу в цілому.

Також для запобігання мотиваційних деформацій психологи рекомендують використовувати методи самомотивації – це установки самонавіювання, які використовуються для актуалізації мотивації особистості.

Мотивація до роботи – це лише частина життєвої мотивації людини. Організації та люди розвиваються у процесі подолання криз, керівнику слід формувати у колективі відповідне ставлення до цього: криза – це не кінець, це засіб особистісного зростання, можливість для нових якісних трансформацій у собі та середовищі закладу освіти. Отже, поведінка учасників освітнього процесу та їх мотивація визначається поєднанням різних складових, серед яких основними є: досвід людини, її емоції, цінності, очікування та потреби. Сила та інтенсивність їх впливу змінюються відповідно до конкретної ситуації. Однак потрібно використовувати весь спектр мотиваційних впливів на виконавця для успішного досягнення ним поставлених цілей чи виконання завдань.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII, розділ VI, ст.54, ст. 59.
2. Про Концепцію Нової Української школи: лист МОН України, 2016, V розділ, п. 3, ст. 20.
3. Абетка директора: «Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі освіти» (К., 2020). ст. 54, 113, 148.
4. Гресь О.В. «Здоров'язберігаюча діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів як психолого-педагогічна проблема – 2014, № 12, с. 31-34.
5. Освітній менеджмент в умовах змін: навч. посібник / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян, В. Резніков, 2011. – с. 306 -311.