

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

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

Матеріали

III Всеукраїнської науково-практичної конференції

14 травня 2021

Одеса
Букаєв Вадим Вікторович
2021

УДК 37.013
П24

*Рекомендовано до друку Вченою радою КЗВО
«Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
(протокол № 3 от 27 квітня 2021 р.)*

Координаційна рада конференції:

Задорожна Л. К. – ректор Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», кандидат філософських наук

Ягоднікова В. В. – проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності, доктор педагогічних наук, професор

Юрченко Т. В. – методист науково-методичної лабораторії мовно-літературної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти

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

Вознюк А. Д., лаборант наукового відділу

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

Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку: Матеріали III Всеукраїнської наук. практ. конф. 14 травня 2021р. / за заг. ред. В.В.Ягоднікової. – видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021, 484 с.

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

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

УДК 37.013

ЗМІСТ

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

| | |
|--|----|
| Васильєва К. П. Роль лінгвістичного доробку О. Різніківа в людинотворенні, культуротворенні, державотворенні | 11 |
| Виговська О. І. Авторська педагогічна концепція людини: до теорії цілісного розвитку | 16 |
| Голобородько Є. П., Маленко О. О. Когнітивний вимір дидактичних девіацій | 20 |
| Задорожна Л. К. Освіта Одещини в умовах децентралізації | 23 |
| Костенко Р. В. Роль цінностей освітніх менеджерів у формуванні організаційної культури закладу освіти | 27 |
| Кузнєцова Н. В. Соціальна відповідальність як ціннісний орієнтир розвитку вищої освіти України | 31 |
| Левчишен Д. І. До питання впливу медіа на громадянську ідентичність в Україні | 35 |
| Першегуба М. Ф. Григорій Сковорода: учитель часу | 37 |
| Плахотнік О. В. Соціально-особистісне значення природознавчої освіти як міждисциплінарної галузі наукового знання | 40 |
| Сагач Г. М. Академічна Сковородиніана. Повне академічне видання творів Г. С. Сковороди – духовна скарбниця України і світу | 47 |
| Сагач Г. М., Левчишена О. М. Музейна педагогіка в соціокультурному вимірі | 53 |
| Солнцева О. А. Теоретичні підходи та визначення толерантності в педагогічних концепціях | 58 |
| Хайруліна В. М. Актуальні проблеми в сучасній освіті – вчити мислити через почуття! | 62 |
| Шевченко Н. М. Сенсорна інтеграція як чинник розвитку пізнавальної сфери дитини | 68 |

| | |
|---|----|
| Шмалько (Тома) Ю. В. Духовний світ афористики Григорія Сковороди | 72 |
| Ягоднікова В.В. Аксіозорієнтоване освітнє середовище закладу загальної середньої освіти: теоретичний аспект | 81 |

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

| | |
|--|-----|
| Бегас Л. Д. Створення компетентної моделі в професійній підготовці майбутніх вчителів | 86 |
| Белоусова Р. В. Спільна увага як важливий чинник розвитку дитини | 89 |
| Болдирєва Г. В. Комунікативна компетентність керівника у фокусі соціального партнерства: виміри, інструментарій | 92 |
| Воронова С. В. Формування у керівника закладу освіти компетентності оцінювання власної управлінської діяльності | 96 |
| Дерябіна С. В., Резніченко Г. В. Розвиток професійно–практичної майстерності педагога мистецьких дисциплін | 99 |
| Кондратюк А. Л. Специфіка формування іншомовної стратегічної компетенції у майбутніх викладачів іноземної мови | 103 |
| Кравець Н. Ю. Інноваційна компетентність вчителя початкової школи як вимога сьогодення | 106 |
| Мартиненко В. Ф. Теоретичні засади розвитку компетенції проектного мислення педагогів | 109 |
| Матвійчак В. В. Інноваційні технології у системі розвитку професійної компетентності педагога | 115 |
| Останіна Н. С. Технології формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача у вимірі нових освітніх реалій | 118 |
| Плахотнік О.В., Шубіна І. Tutor's activities in the distance education system | 120 |
| Ришак Н. І. Професійна комунікація англійською мовою: вимоги сьогодення | 125 |
| Руссол В. М. Організаційні основи професійної адаптації педагога | 128 |

| | |
|--|-----|
| Свінтковська С. А. Портрет сучасного вчителя української мови та літератури | 132 |
| Сенчина Н. Г. Теоретичні засади формування педагогічної рефлексії учителя | 137 |
| Скрипник В. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності педагога ЗДО: виклики цифрової трансформації освіти | 142 |
| Терентьев С. Т. Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія | 145 |
| Трофименко О. А. Емоційне благополуччя педагогів як чинник толерантності до змін | 152 |
| Цокур О. С. Модель фахової компетентності доктора філософії з освітніх, педагогічних наук | 155 |
| Чегодар Ю. С. Мотивація як рушійна сила вдосконалення педагогічних працівників | 162 |
| Шиліна А. С. Розвиток критичного мислення студентів педагогічного коледжу на уроках англійської мови | 165 |
| Щур В. А. Методична компетентність у системі професійної підготовки педагога | 168 |

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

| | |
|--|-----|
| Бурлакова Ю. О. Управління розвитком педагогічної майстерності вчителя | 173 |
| Варе І. С. Особливості професійної мотивації психологів | 176 |
| Гончарова О.К. Педагогічні умови підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок молодших школярів у методичній системі школи | 179 |
| Карюк Є. О. Нові ресурси у професійній діяльності вчителя географії в умовах змішаного навчання: геовізуалізації, web-ресурси та геосервіси | 183 |
| Кольєва Ж. М. Тест як об'єктивна форма вимірювання знань здобувачів вищої освіти | 187 |

| | |
|--|-----|
| Кузнєцова О. В. Розвиток інноваційності педагога в системі неперервної освіти | 190 |
| Лагутіна С. О. Сучасні технології інклюзивного навчання | 194 |
| Мігельман І. М. Синхронізація спеціалізованих компетентностей під час підготовки учнів до математичних олімпіад як науково-методична проблема | 198 |
| Михайлянц К. М. Проведення семінарів у режимі on-line для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів для забезпечення неперервності підвищення професійного рівня | 204 |
| Нетребенко А. М. Музейно-педагогічний процес в ОАНО: лекція-екскурсія до «Сковородинської світлиці» | 207 |
| Полешук Л. В. Особливості підготовки за магістерськими програмами в Україні | 214 |
| П'ясецька Н. А., Шпильова М. О. Педагогічна майстерність у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи | 217 |
| Романець В. М. Біблійні ремінесценції в художній літературі як основа виховання морально-ціннісної свідомості майбутніх викладачів-філологів | 219 |
| Спіріна Т. П., Лях Т. Л. Модельовання професійної діяльності викладача вищої школи в умовах змішаного навчання | 223 |
| Юрченко Т. В. Підготовка вчителя іноземних мов до онлайн навчання | 227 |

РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

| | |
|---|-----|
| Аркавенко Н. В. Сутність та зміст поняття «математична компетентність» | 231 |
| Верготі Л. Т. Ефективний контент уроків української мови та літератури для формувального оцінювання | 236 |
| Гаєвець Я. С. Компоненти готовності дитини до успішного навчання у школі | 240 |
| Гацай С. Д. Здійснення фідбеку на уроках математики засобами сервісу google forms | 243 |

| | |
|---|-----|
| Євтодій Л. Г. Робота з підручником як метод формування наскрізних вмінь учнів | 246 |
| Леонова Г. О. Розвиток критичного мислення на уроках математики | 250 |
| Малахівська О. В. Інтерактивні форми роботи на уроках англійської мови в початкових класах | 254 |
| Маляренко Т. І. Духовність – вектор розвитку нової української школи | 258 |
| Моїсєєв С. О. Активізація фізкультурно-спортивного лідерства учнівського самоврядування у новій українській школі | 262 |
| Подуфалов А. І. Формування культури розумової праці як складової ключових компетенцій молодшого школяра | 267 |
| Пустовалова С. В. Наступність дошкільної і початкової освіти як важливий пріоритет розвитку нової української школи | 271 |
| Русінова Л. Я. Оцінювання навичок критичного мислення учнів | 274 |
| Свінтковська С. А., Шинкаренко Т. А. Формувальне оцінювання на уроках української мови та літератури: методичний аспект | 277 |
| Січко А. М., Папач О. І. Практика застосування компетентнісно орієнтованих завдань при вивченні математики в 5 класі | 281 |
| Ятвецька Л. І., Ятвецький В. М. Деякі аспекти впровадження інтегрованого навчання в базовій середній освіті | 284 |

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ: РІВНІСТЬ, ДОСТУПНІСТЬ, ОСОБЛИВІСТЬ

| | |
|--|-----|
| Бальбуза О. М. Емоційне вигорання батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами | 289 |
| Березюк Д. І. Внутрішня система забезпечення якості освіти як педагогічне поняття | 293 |
| Заварова Н. В. Умови організації інклюзивного навчання в закладі позашкільної освіти | 297 |
| Кисельова О. І., Воронцова-Лісницька Г. О. Дистанційне навчання: основні характеристики і засоби реалізації | 300 |
| Краснощок Т. П. Особливості оптимізації нейродинаміки у корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами | 303 |

| | |
|---|-----|
| Лозова Т. М. Становлення інклюзивної освіти в умовах реалізації засад НУШ | 306 |
| Молла В. П. Теоретичне обґрунтування управління якістю освітньої діяльності закладів вищої освіти | 310 |
| Одайник С. Ф. Зовнішнє незалежне оцінювання як інструмент модернізації вітчизняної освіти | 313 |
| Устінова І. М. Тест як інструмент вимірювання | 316 |

ІННОВАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОГРЕСИВНИХ ЗМІН В ОСВІТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

| | |
|--|-----|
| Бойченко О. А. Сучасні інноваційні технології управління | 321 |
| Бурдюжа Є. А. Теоретичні засади інформаційного забезпечення процесу управління закладом вищої освіти | 323 |
| Ващенко Н. О. Застосування теоретичних знань із стереометрії у виробничих умовах | 326 |
| Герич О. В. Інноваційні технології в управлінні навчальним закладом | 331 |
| Голобородько Я. Ю. Поліінтерпретаційні тексти в сучасній освіті | 334 |
| Гриньова О. Г., Лопакова О. М. Розвиток критичного мислення в учнів на уроках української літератури у П(ПТ)НЗ | 344 |
| Кисельова О. І. Роль інноваційних лекцій в освітньому процесі закладу вищої освіти | 347 |
| Кравченко Н. О., Лукіячук Н. П. Самоменеджмент керівника як лідера розвитку школи | 350 |
| Кремінський Б. Г., Колебошин С. В., Черкаська Л. С. Особливості дистанційного навчання обдарованих учнів | 353 |
| Литвинюк Л. В. Формування лідерської компетентності в школі: досвід Полтавщини | 357 |
| Лопаків В. С. Особливості використання структурно-логічних схем на уроках історії у П(ПТ)НЗ | 361 |
| Лях Н. Г. Діджиталізація уроків математики | 364 |
| Мазур І. В. Впровадження технологій змішаного навчання на уроках української мови та літератури | 367 |

| | |
|--|-----|
| Мойсеєнко Н. Г. Особливості викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах економічної спрямованості в Україні у світлі євроінтеграційного курсу мовної освіти | 372 |
| Останіна А. О. Моделі дистанційного навчання | 376 |
| Подлісецька О. О. «Камінний хрест» В. Стефаника та «Міф про Сізіфа» А. Камю: Екзистенційні виміри | 379 |
| Ступкевич О. А. Сучасні підходи до формування компетентностей школяра на уроках зарубіжної літератури | 383 |
| Топчук М. В. Впровадження елементів сміхотерапії як здоров'язбережувальної технології у школі | 387 |

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ

| | |
|--|-----|
| Близнак М. М. Естетика виховання особистості у вимірі нових освітніх реалій | 391 |
| Бойко Н. С. Дослідні факти процесу розуміння казки дітьми дошкільного віку | 394 |
| Гриньова М. В. Особистість-лідер як виховний ідеал нової української школи | 399 |
| Дмитрієва О. В. Образне мислення як педагогічний феномен творчого процесу | 404 |
| Железняк О. В., Цокур О. С. Позашкільна освіта як специфічна педагогічна система та теорія організації культурного дозвілля особистості | 408 |
| Купрій Я. Г. Виховна система «Школи розвитку особистості на засадах національного виховання» | 413 |
| Мазур І. В. Інноваційна модель виховної системи класу «Скарбниця духовності» в школі культури здоров'я «духовність. здоров'я. гармонія – благодатне життя» | 419 |
| Малахівська О. В. Інноваційна модель виховної системи класу «Від «ВУЛИКА ІДЕЙ» До життєвої компетентності особистості» у школі духовності | 423 |

| | |
|--|-----|
| Михалевич Н. В., Плетяк К. І. Неформальна громадянська освіта: нові можливості для учнівської молоді | 430 |
| Плетньова Л. А. Роль масмедіа у формуванні світоглядних позицій учнівської молоді | 436 |
| Ростіанов Б. Ю. Досвід великого педагога А. С. Макаренка в діахронії | 439 |
| Чешенко О. І. Здоров'язбережувальні технології: теоретико-методичний аспект | 443 |
| Шеремет С. І. Особливості виховного процесу в умовах пандемії | 447 |
| Шумовецька І. М. Виховна система класу «Становлення особистісної зрілості та життєвої компетентності учнів на засадах педагогіки партнерства та співтворчості» | 451 |
| Проект рішення | 456 |
| Відомості про авторів | 460 |
| Information about authors | 471 |

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

Васильєва К. П.

ВСП «Одеський технічний
фаховий коледж ОНАХТ»

РОЛЬ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОРОБКУ О. РІЗНИКІВА В ЛЮДИНОТВОРЕННІ, КУЛЬТУРОТВОРЕННІ, ДЕРЖАВОТВОРЕННІ

Цього року Україна відзначає 30-річчя своєї незалежності, попри це питання державотворення, культуротворення залишаються актуальними, адже багаторічна залежність від сусідніх держав негативно вплинула на свідомість не одного покоління українців, нав'язала чужі цінності й погляди, сформувала комплекс меншовартості. Тому відчувається гостра потреба в подальшому зміцненні української держави, консолідації та самоідентифікації українського народу, відновленні та збереженні його менталітету.

Без високого культурного рівня суспільства, без його активного духовного, інтелектуального зростання неможливим є розвиток держави. В. Малімон, розглядаючи проблеми державної культурної політики в Україні, серед головних завдань виділяє «освоєння суспільством своєї культурної спадщини; подолання культурних стереотипів і заохочення новаторських тенденцій» [4, с. 357]. Базовим для процесу державотворення й культуротворення є становлення й формування самої людини. Процес людинотворення починається змалку, з батьківського виховання, й подальшого розвитку набуває в роки навчання. У цей період виховання високодуховної національно свідомої особистості актуалізується на більш високому рівні, набуваючи ознак системності. В. Отрешко вважає національну самосвідомість «складним духовним явищем, яке виникає й формується на певному ґрунті соціально-

економічного життя, відображаючи певним чином «дух» епохи й настрої народу», першоосновою і неодмінним складником якої є мова [5, с. 327]. На думку І. Огієнка, «найціннішим і найважливішим знаряддям духовної культури, найміцнішим цементом єдності нації» є оволодіння «соборною літературною мовою» [1, с. 42]. Мовна соборність українця передбачає й соборність духовну. Академік М. Жулинський у статті «Який дефіцит загрозовіший: енергоносіїв чи духовної енергії?» підкреслює, що саме на основі духовно-культурного потенціалу українського етносу слід формувати цілісну систему ціннісних орієнтацій всього суспільства [3, с. 151].

Беззаперечним є вплив мистецтва на свідомість людей, тому необхідні книги, які б формували людський дух, підносили рівень духовної культури української спільноти, відроджували генетичний код, сприяли єдності й зміцненню української держави.

На нашу думку, особливо дієвою в цьому плані є творчість, зокрема мовознавча, Олексі Сергійовича Різників (Різниченка) – поета, прозаїка, мовознавця, патріота-дисидента, в'язня сумління, просвітянина і громадського діяча, лауреата літературних премій імені П. Тичини, К. Паустовського, Т. Мельничука, С. Олійника, Б. Грінченка, Т. Осьмачки, Я. Дорошенка, Л. Череватенка, Ю. Горліса-Горського, Є. Маланюка. Більш як половину свого життя митець присвятив дослідженню української мови, «найсолідшому заняттю» [7, с. 387], як підкреслює сам письменник. Результатом його плідної праці стала низка лінгвістичних книг: «Українська мова – спадщина тисячоліть. Чим українська мова багатша за інші» [9], «Одноримки. Словник омонімів та схожослів» [6], «Складівниця української мови» [7], «Словогрона української мови» [8], «Українські словогрона: новий український словник. Випуск другий: словогрона духу» [10]. Про них писали різні автори, але системно, як об'єкт дослідження, вони ще не розглядалися. Цим і зумовлена актуальність нашого дослідження, мета якого – аналіз лінгвістичних праць О. Різників, з'ясування їх значення у вивченні української мови, у формуванні національно свідомого, духовного українця, оцінка новаторства автора.

У мовознавчій праці «Українська мова – спадщина тисячоліть. Чим українська мова багатша за інші» О. Різників розглядає фонетичне, морфемне, морфологічне та синтаксичне багатство української мови,

порівнює її з іншими мовами. Подаючи наукові факти, радіє кожній багатинці (своєрідності української мови), її унікальності, підкреслюючи багатство і розкіш рідного слова. О. Різників виокремив 33 багатинки, серед яких – перша особа множини наказового способу, кличний відмінок іменників, чисельність суфіксів пестливості й лагідності, двоїна, злита форма майбутнього часу, чергування звуків, четверта відміна іменників, ступені порівняння прикметників і прислівників, синонімічна ряснота, багатство однокорених родин, повноголосся слів тощо. Вдаючись до закликів, риторичних питань і звертань до читача, широко використовуючи фразеологізми, прислів'я та приказки, письменник привертає нашу увагу до того чи іншого мовного явища. Книга є цікавою й корисною для людей будь-якого віку й рівня освіченості завдяки науково-популярному стилю викладу матеріалу, високій емоційності й щирості спілкування з читачем. Виділяючи людинотворчу функцію мови, О. Різників ставить її наперед, – адже саме мова, на його переконання, творить Людину [9, с. 167].

О. Різників перший здійснив спробу зібрати та впорядкувати найхарактерніші склади української мови. У «Складівниці української мови» подано 9616 складів. Автор розглядає склад як «цеглинку мовлення», з якої складається пів мільйона українських слів, називає його «молекулою мови», а слова – «клітинами Мови» [7, с. 12]. У другій частині книги О. Різників помістив свої мовознавчі нариси, у яких міркує про «містичність мовності», подає виписки з різних наукових і богословських книг, енциклопедій, прагне розкрити зв'язок мови з диханням, Духом, показати їх єдність, взаємозумовленість людської свідомості (або Духу), душі, психіки й мови.

Словник О. Різників «Українські словогруна: словогруна Духу» – це новий кореневий словник, який не схожий на інші морфемні та словотвірні словники. Основною одиницею словника є не слово у звичному розумінні, а його частина без префікса (корінь, суфікс, закінчення). Автор називає це «відкорінком». До словника увійшли і діалектні, і пасивні слова, й арго, бо «всі вони є витвором українського духу, мудрості, природи» [10, с. 343].

Новаторством О. Різників є те, що він подає слова одного кореня (словогруно – родину однокорених слів) у шести стовпчиках за алфавітним порядком: дієслова; іменники чоловічого роду; іменники

середнього роду; іменники жіночого роду; незмінні, множинні форми слів; прикметники та дієприкметники у чоловічому роді, адже хотів дослідити значення мови для життя людини, а найбільше значення певних слів для українців, для їх Духу, відтворити словогроно, що тисячоліттями формувалося у свідомості українців: «Упорядкованість завжди краща за сумбур, стрій красивіший за натовп. Тому я й намагався вишикувати слова у певний стрій, у певні колони-колонки-стовпчики. Пропоноване мною словогронування мови подібне до картографування красвидів чи місцевості» [10, с. 16].

Ще однією особливістю словника є залучення до кореневої родини онімів: людських прізвищ, назв населених пунктів, найменувань водоймищ України, завдяки чому автор відтворив важливу складову нашої національної культури. О. Різників зробив підрахунок кожного словогрона і його складових, відтворив валентність коренів, їх словотворчі можливості, глибинність і багатогранність, таким чином спробував «обчислити» Мову, «інвентаризувати» Дух.

Праця показує зв'язок мови народу із його духом та історією, підкреслює перевагу певних слів, понять над іншими, відтворює вподобання наших пращурів, утверджує «українську ідентичність» і засвідчує «лексико-граматичні багатства і давність нашої мови» [2, с. 13].

«Одноримки: словник омонімів та схожословів» – оригінальний мовознавчо-поетичний словник, у якому подано 3003 віршики-мініатюри з омонімічними римами. О. Різників подає одноримки з лексичними омонімами, омоформами, омофонами, омографами. Є в словнику й просто схожі-співзвучні слова, в результаті поєднання яких утворилися «словограї», скоромовки, каламбури, дотепи, примовки, «нісенітели» [6].

У явищі омонімії О. Різників знаходить і чарівність, і немічність, вважає ідентичні слова, з одного боку, таємничими, загадковими, містичними, а з іншого – ненормальними, адже вони дивують, пантеличать, ошелешують.

Незважаючи на обмеженість омонімічною римою, за змістовим наповненням і емоційним забарвленням одноримки досить

різноманітні: серйозні і повчальні, політичні і патріотичні, гумористичні й іронічні, ліричні й мелодійні, ніжні й чуттєві.

Сучасний світ потребує нового погляду на мову, нових мовознавчих праць та словників, які б сприяли підвищенню рівня національної свідомості українців та авторитету української мови, формували і зміцнювали дух української нації, саме такими можна вважати книги О. Різниківа.

Мовознавчі праці О. Різниківа є державотворчими, культуротворчими, людинотворчими, у них проявляється суспільно-культурна активність митця, який осмислює національну спадщину, піклується про духовне збагачення народу, прагне підняти український дух, відновити історичну пам'ять, втрачене коріння, забуті мовні скарби, відродити духовно-культурні цінності, самоповагу як окремої особистості, так української нації загалом. Його лінгвістичні студії мають особливо важливе значення для одеського регіону, де гострим і вкрай болючим залишається питання двомовності. Вивчення лінгвістичної творчості О. Різниківа сприятиме духовному і культурному розвитку українців.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Рідномовні обов'язки І. Огієнка в сучасній практиці дошкільних закладів півдня України. Вісн. Львівського ун-ту. Сер.: філологія. 2010. Вип. 50. С. 42-46.
2. Дроздовський Д. Словогрупа духу від поета-мовознавця. Слово Просвіти. 2015. № 33. С. 12-13.
3. Жулинський М. Який дефіцит загрозливіший: енергоносіїв чи духовної енергії? Заявити про себе культурою. Київ, 2001. С. 123-153.
4. Малімон В. І. Проблеми державної культурної політики в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства. Університетські наукові записки. Хмельницький, 2008. № 4 (28). С. 355-360.
5. Отрешко В. Мова як елемент культури і чинник державотворення. Гілея : науковий вісник. 2014. Вип. 83. С. 326-329.
6. Різниченко О. Одноримки. Словник омонімів та схожословів : вид. 2-ге, доп. і перероб. Тернопіль : Богдан, 2011. 408 с.

7. Різників О. Складівниця української мови. Одеса: Скайбук, 2003. 224 с.
8. Різників О. Словогруна української мови. Одеса. Вип. 1. 2008. 164 с.
9. Різників О. Українська мова – спадщина тисячоліть. Чим українська мова багатша за інші? Київ: Український пріоритет, 2017. 200 с.
10. Різників О. Українські словогруна: новий кореневий словник. Випуск другий: словогруна духу. Одеса: Симекс-принт, 2015. 440 с.

Виговська О. І.

Всеукраїнський науково-практичний журнал
«Директор школи, ліцею, гімназії»

АВТОРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЛЮДИНИ: ДО ТЕОРІЇ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ

Про обрану нами проблему

Змінилися уявлення людства про призначення людини, її роль у Всесвіті, а отже – і щодо її навчання, виховання, розвитку. Зрозуміло, що від наукової розробленості цих уявлень, достовірності та, у першу чергу, відповідності природі людини, залежить, наскільки робота педагогів відповідатиме вимогам сучасності.

Осмислення цих причин обумовлює проблему – невідповідності фундаментальним законам розвитку людини науково-педагогічних засад шкільної та педагогічної освіт, а отже і педагогічної діяльності. Саме останнім обумовлюється невідкладність їхньої розробки.

Сучасна теорія психічного розвитку дитини вимагає ґрунтового нового фундаменту у вигляді об'єктивних закономірностей процесу розвитку, розробки понять «навчання», «формування психіки», так і оновлення сутності базового поняття – людини. Особливість розв'язання проблем шкільної практики полягає в тому, щоб не лише пояснити їх сутність для нової педагогічної реальності, – а і визначити, як повинен діяти педагог, аби якнайкраще розвивати особистість школяра у процесі своєї діяльності, а також щоб не ущемляти унікальність індивіда, індивідуальність школяра. Отже, питання полягає в обґрунтуванні закономірностей цілісного розвитку людини, що розвивається – школяра,

в основу якого і повинна бути покладена розроблена нами нова педагогічна концепція людини.

Авторська концепція: суть та відмінна ознака

Наше уявлення тим і відрізняється, що згідно з ним людина первісно (від народження) є індивідуальністю; кожне немовля вже не схоже на інше, воно – індивідуальність. За таких обставин, дозрівання дитини йде попереду навчання – людина розвивається протягом свого життя разом зі своєю індивідуальністю у більшості випадків незалежно від навчання. З того моменту, коли в людині проявляється перша особистісна ознака (для прикладу, будь-який поведінковий паттерн, що постійно повторюється) та коли людина починає займатися самобудівництвом [3], констатується наявність у неї особистості, яка й розглядається нами як інструмент пошуку людської сутності. Результатом цього пошуку є досягнення власних вершин – «акме».

Людське дитя народжується Людиною. У життєвому процесі вона намагається змінювати все за власним сценарієм – в людині відбувається становлення її особистості, вона у пошуку відповіді на одвічне питання «Хто Я?», тож і набуває сутнісно людське в собі. Сподіваємося, що саме про це думав М. І. Пирогов, який зазначав: «Дайте внутрішній людині ... час і засоби підкорити собі зовнішнього, ... і у вас ... будуть люди і громадяни» [5]. Завершимо виклад авторської позиції висловом Парацельса: «Лише вершина людини – це Людина», смисл якого ми повністю поділяємо.

Виходячи з нашого розуміння людини, її призначення і становлення, перефразуючи широко відому в педагогічних колах Льєнківську фразу, висловимося щодо цього тезово, а саме: «Людиною-індивідуальністю народжуються. Особистістю стають. Людини-вершини досягають!». У цій фразі – суть шкільної програми розвитку дитини, головне призначення педагогічної діяльності та й квінтесенція авторської концепції людини, яка пропонується даними тезами.

Чому ця концепція спонукала до переосмислення крилатої фрази В. С. Льєнкова: «Індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність обстоюють»? Чим вона не задовольняє автора статті? На нашу думку, з одного боку, її лаконічність приваблює і вчених, і вчителів, а, з іншого, розставлені в ній пріоритети щодо понять, про які йдеться у статті, заважають вчителям розуміти власну поведінку,

адекватно діяти й ставитися до дітей. Як наслідок, помилки вчителів загальмовують процес становлення людини/дитини. Вважаємо доречним наголосити на кардинальній відмінності нашого розуміння задач педагогічної діяльності від існуючих підходів як в українській, так і російській науках. Автор є прихильником тлумачення поняття «особистості» як не кінцевої мети, не суті людини, а лише як інструменту її становлення, але не погоджується з запереченнями ролі цього поняття у виховній педагогічній практиці. Тож поняття «особистість» автор розглядає як інструмент становлення всього людського у малечі та дорослого – аж до їх, кожного, власної вершини, «АКМЕ». Безумовно, у цьому контексті поняття «людина» – метапоняття, яке у виховній площині проявляє себе назовні як «особистість». У ключі авторського тлумачення поняття людини розглядаються і всі інші поняття – індивід, індивідуальність, особистість. Для педагогічної практики особливо важливим стає встановлена нами структура самого поняття «людина», в якій центральна позиція – не за «особистістю», а за людиною за суттю, робота педагога за якою покладається на індивідні та індивідуальні особливості дитини, створюються природовідповідні умови для їх подальшого розвитку та розуміння себе як людини, опанування своїми особливостями, отже – розвитку особистості [4].

Запровадженням даної концепції у педагогічну практику автор сподівається викликати до життя органічну потребу в учителях не лише покладатися на фундаментальні наукові психолого-педагогічні класичні теорії та нові розробки вчених, а самостійно вести науково-дослідну роботу. Наскільки це актуально і одночасно складно для українських вчителів свідчать дані, які наводить президент НАПН України В. Г. Кремень в своїй книзі. На запитання: «Чи проводите Ви науково-дослідну роботу?» – із 500 опитаних вчителів м. Харкова та Харківської області 47,4% відповіли, що не проводять науково-дослідну роботу тому, що не мають такої можливості, 16,8% – тому, що не бачать у цьому потреби, і лише 30% проводять цю роботу епізодично [2, с. 135]. Отже, готовність вчителя до наукової роботи є складною проблемою.

Зміна акцентів в трактуванні поняття «людина» сприятиме радикальним змінам у педагогічній практиці. Перш за все, має ствердитись сутнісне сприйняття маленької людини-індивідуальності, на яку вже не можна не зважати. Більш того, первісно закріплюється інша

позиція я самого педагога, так і представників, що оцінюють його діяльність – визнання наявності в дитині її індивідуальності з моменту народження. Така позиція багато до чого зобов'язує усіх причетних до процесу розвитку дитини і передусім це торкається вчителів як партнерів, співсуб'єктів цілісного навчально-виховного процесу; оцінка результатів педагогічної праці тепер відносна, бо опосередковується індивідуальними особливостями школярів, індивідуальними можливостями вчителя [3; 4]. Вчителям ще належить навчитися працювати з цим: насамперед взяти за правило настанову Франкла: «ЛЮДИНУ пізнати не можна: за нею можна лише спостерігати». Природовідповідна діяльність повинна восторжествувати в українській школі, бо вона сьогодні частіше декларується. Вочевидь, запропонована концепція є новою для української педагогічної науки і практики.

Список використаних джерел

1. Авторська концепція людини та особистісно орієнтоване навчання: наукове обґрунтування семантичних змін. //Директор школи, ліцею, гімназії. 2005. №5. С. 41-51.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота, 2005. 448 с.
3. Педагогічна концепція людини методологічний орієнтир природовідповідної діяльності сучасного вчителя // Педагогіка і психології професійної освіти //Науково-методичний журнал. № 3. 2006. С. 25-36.
4. Педагогічна концепція людини нова філософія педагогічної діяльності сучасного вчителя. // Директор школи, ліцею, гімназії. № 4. 2013. С. 29-39.
5. Пирогов Н. И. Избранные педологические сочинения. М., 1985.

Голобородько Є. П.

КВНЗ «Херсонська академія
неперервної освіти»

Маленко О. О.

Харківський національний педагогічний
університет ім. Г.С. Сковороди

КОГНІТИВНИЙ ВИМІР ДИДАКТИЧНИХ ДЕВІАЦІЙ (на зразках вербального моделювання образів знакових українських письменників)

Дидактичні стратегії – вагомий інструмент у формуванні концептуальної картини світу людини чи спільноти, особливо якщо йдеться про ціннісні орієнтації та установки, потрібні суспільству для створення колективного уявлення про певного об'єкта чи суб'єкта. До суб'єктної парадигми можемо уналежнити персоналії знакових історичних та культурних діячів, письменників, науковців, чий досвід став національною приналежністю й певною мірою позначився на розвитку освіти, науки, культури.

Найбільш результативно ціннісні орієнтації щодо цих персон закладаються в процесі шкільної освіти, де за допомогою потрібних вербальних моделей (образних асоціацій, кліше, сценаріїв) і на потребу доби (суспільний запит) формується колективне уявлення про суб'єкта. Надалі це уявлення стійко закріплюється у свідомості, зазнає стереотипізації й врешті стає певним канонам, за яким зникає живий образ знакової особи з її феноменальним буттям, досвідом, талантом, емоціями, переживаннями. І головне, зі справжньою вартістю – культурно-історичною, науковою, мистецькою тощо. Тобто на перший план у формуванні колективного стереотипу відомої особи виходить не її істинний доробок і вага, а потрібні суспільству коди (ідеологічні, соціальні, націєноцентричні).

Такі ситуації отримали в психології назву когнітивних викривлень (спотворень), які розглядають як «систематичні помилки в мисленні або шаблонні відхилення в судженнях, що виникають на основі дисфункційних переконань» [1]. Когнітивні викривлення в сприйманні національно значущих персоналій, зокрема письменників, є результатом не лише нав'язаних суспільством стереотипів, але й подекуди дидактичних помилок, що мають місце в шкільній мовно-літературній освіті.

Прокоментуємо це на прикладі когнітивних викривлень у формуванні образів титульних українських письменників, зокрема Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки. Моделювання стереотипних образів цих геніїв почалося із суспільних потреб зробити їх адептами насамперед соціальної боротьби, створити образи незламних, сильних, мужніх, нескорених борців за соціальні цінності: свободу, справедливість, рівність. Згідно із цією стратегією були введені в обіг відповідні перифрастичні антропоніми: Кобзар, Каменярь, Дочка Прометей, й сформовані сценарні матриці їхніх біографій, де на перше місце вийшли тяжкі умови злиденного життя, сирітство (Шевченко й Франко), невиліковна хвороба (Леся Українка), загалом нещаслива доля й існування в умовах постійних страждань і боротьби.

Уся ця інформація закладалася в змісті програм і підручників з літератури, наукових працях з літературознавства, публіцистиці, засобах масової комунікації на рівні потрібних вербальних моделей: боротьба, бій (за суспільні ідеали), воля (до перемоги над деспотизмом, несправедливістю, царатом), дух (незламний у боротьбі й доланні перешкод), міць (сила духа), незламність і стійкість (у боротьбі), митець як співець людських страждань. За допомогою цих мовних кодів і формувалися стереотипні образи письменників як передусім борців за ідеали людства. За кадром залишалася інформація про їхню інтелектуальність, енциклопедичність, високу освіченість, знання іноземних мов, потужний художньо-естетичний потенціал, колосальний талант, мистецька універсальність і загалом феноменальність. Хоча саме такі виміри дозволили піднятися цим українським письменникам до вершин світової літератури, а їхнім текстам забезпечили позачасовість і перекладацьку активність (переклади багатьма європейськими й багатьма східними мовами).

На уроках літератури продуктивним для реалізації суспільних стратегій минулого часу став насамперед метод роботи з підручником, який учні читали в класі й удома, робили біографічні таблиці, вписуючи туди прочитані відомості про життя письменників, відповідали на вміщені в підручниках питання. Меншою мірою була активована безпосередня робота із текстами, їх вдумливе прочитання для пошуку закладених сенсів, спільне обговорення прочитаного, висловлення своїх власних вражень (що вкрай важливо), здійснення глибокої рефлексії,

тобто індивідуальне осмислення змісту, відчуття за ним живої емоції, без якої поезія загалом не існує. Не завжди авторами програм були дібрані цікаві й високохудожні тексти, які засвідчують міру таланту письменника; на вимогу суспільного запиту здебільшого це тексти соціального (ідеологічного) звучання, які не завжди зрозумілі школярам і тому не викликають інтелектуальної напруги й емоційних переживань.

Така освітньо-дидактична спрямованість виявилася активною й зараз. Майже не змінилися акценти в шкільних програмах, підручниках і матеріалах для підготовки до ЗНО з літератури щодо Шевченка, Франка й Лесі Українки, які так само перш за все незламні борці, що підтверджує й підбір творів для шкільного опрацювання. Робота з текстом, його грамотне читання (індивідуальне чи спільне, учнів з учителем), розмірковування про закладені автором ідеї та смисли і врешті розуміння світоглядної й мистецької вартості твору – ці кроки в межах текстуального аналізу поезії виявилися методично складнішими для вчителя, ніж автоматичне прочитання й усне відтворення учнями статті підручника про твір. І ця дидактична проблема має стати важливою й для закладів вищої освіти, де готують учителів-словесників і де є системні курси літератури з методикою її викладання. Це вкрай потрібно для українського читача-сучасника, аби йому відкривалися справжні цінності національної літератури в її письменниках і творах.

Список використаних джерел

1. Беляева Е., Кунафина Г. Роль когнитивных искажений в приобщении индивида к социально-культурной деятельности. Современные проблемы науки и образования. 2016. Вип. 3. Узято з <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=2450>
2. Маленко О. Леся Українка: дух і тіло (лінгвістична рецепція духовно-тілесних модусів у поезії Лесі Українки). Культура слова. 2020. Вип. 93. С. 36-47.

Задорожна Л. К.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ОСВІТА ОДЕЩИНИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

Демократичний шлях розвитку України зумовлений стратегічною метою входження її до європейського співтовариства. Це також є вимогою часу – відповідь на існуючі глобальні тенденції, серед яких зростання соціальної мобільності, зміна комунікацій, розвиток технологій, важливість уміти адаптуватись та швидко навчатись. Утвердженням демократичних засад є сучасна реформа децентралізації, метою якої є забезпечення органів місцевого самоврядування відповідними повноваженнями і ресурсами, щоб самостійно вирішувати питання місцевого значення. Зауважимо, що загальні процеси децентралізації, як дієве знаряддя демократизації держави, не минули й освіти.

Зважаючи на те, що децентралізація є передачею повноважень від центрального уряду до провінційних одиниць – регіональних, окружних (районних) та шкільних [7, с. 18], під децентралізацією освіти розуміємо передачу повноважень і відповідальності за управління освітою та фінансування освіти демократично обраним органам місцевого самоврядування і школам, при цьому важливі повноваження щодо визначення освітньої стратегії країни та загального напрямку освітньої реформи залишаються на рівні національного уряду, зокрема Міністерства освіти і науки. Отже, децентралізована система освіти функціонує через співпрацю та координацію діяльності багатьох незалежних інституцій, кожна з яких має законодавчо визначену сферу автономії.

Управління заходами з децентралізації досліджували: Р. Говінда, Д. Рондінеллі, Р. Стівенсон, Г. Чіма та ін.

Процеси децентралізації освіти, її типологізацію були в центрі уваги таких науковців, як-от: Е. Барсіковський, К. Бьйорк, Дж. Вуд, К. Дайєр, Е. Джордано, Ф. Дітмар, П. Роуз, Д. Чепмен та ін.

Управління, орієнтоване на школу, як мета децентралізації привернуло увагу таких дослідників: І. Абу-Духой, Дж. Девід, Дж. Ді, Б. Келдвел та ін.

У вітчизняній науці проблемі децентралізації в освіті присвячені праці таких визнаних науковців і практиків, як: Л. Гриневич, Д. Дзвінчук, Г. Єльнікова, В. Луговий, Н. Протасова, С. Крисюк та ін.

За останні роки освітня галузь Одещини як і усієї України докорінно змінилася. Нормативно - правовим підґрунтям

цих перетворень є Закон «Про освіту», Закон «Про загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа», нові Державні стандарти початкової та базової середньої освіти та інші документи.

Вагомі напрацювання науковців та практиків, нормативно-правова база в галузі освіти є підставою для активних процесів децентралізації освіти, які сприяють ефективнішому використанню ресурсів на місцях, піднесенню якості освіти і повнішому задоволенню освітніх потреб кожної людини за умов чіткого розподілу повноважень і відповідальності органів управління та прозорих механізмів контролю [3, с. 5]. Розподіл повноважень в освіті свідчить, що процес прийняття рішень, планування та управління освітою переважно зосереджується на фінансових, правових та матеріально-технічних аспектах, а також на відповідальності за зміст навчання та контроль за виконанням планів [5, с. 281].

Зауважимо, що відповідно до того, що складовою процесу реформування системи місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні, згідно положень Європейської Хартії місцевого самоврядування, є об'єднання територіальних громад [1], а її реалізація в значній мірі стосується модернізації системи місцевого самоврядування в сільській місцевості [2], в Одеській області створено 91 територіальну громаду. Більшість із них – сільські та селищні ради, які мають специфіку реформи місцевого самоврядування. Зокрема, особливості створення системи управління освітою в територіальних громадах, розробки стратегії розвитку територіальної громади взагалі і освіти зокрема, оптимізації мережі освітніх закладів, забезпечення рівного доступу до позашкільної освіти, розвиток інклюзивної освіти, фінансова самостійність закладів освіти та раціональне витрачання бюджетних коштів, залучення додаткових ресурсів для ефективної діяльності органу управління освітою.

Слід зазначити, що в Одеській області практично був відсутній досвід організації і здійснення освітніх змін в умовах децентралізації ми вивчали досвід польських колег «Децентралізація освіти в Польщі, досвід для України», знайомилися з напрацюваннями шведсько-українського проекту «Підтримка децентралізації в Україні» та розробленими в рамках цього проекту «Методичними рекомендаціями щодо створення системи управління освітою в територіальних громадах» (2016-2017 рр.).

У 2020 році в Одеській області розпочався Швейцарсько-український проєкт «Децентралізація для розвитку демократичної освіти» (DECIDE) [6], який реалізується в Україні ГО DOCCU у партнерстві з Цюріхським педагогічним університетом (Швейцарія)

за підтримки Швейцарської Конфедерації, представленої Посольством Швейцарії в Україні / Швейцарським бюро співробітництва в Україні. Ключовими партнерами якого є: Міністерство освіти і науки України, Міністерство розвитку громад та територій України, Національне агентство України з питань державної служби, Державна служба якості освіти України, Всеукраїнська асоціація органів місцевого самоврядування «Асоціація об'єднаних територіальних громад», а також обласні державні адміністрації Івано-Франківської, Луганської, Одеської, Полтавської областей, 16 ТГ в регіонах-партнерах Проекту.

Слід зазначити, що в результаті відкритого конкурсного відбору команда проекту DECIDE з 18 громад Одеської області, які були зацікавлені в участі визначила 4 ТГ-партнери (Кілійська міська ТГ, Візирська, Красносільська, Нерубайська селищні ТГ), які будуть максимально активно залучені в проект.

Оскільки головною метою проекту DECIDE є підтримка реформи освіти та процесу децентралізації для впровадження в Україні ефективної системи управління освітою в громадах, для освіти Одещини, найперше для мешканців сільських громад, він відкриває нові можливості. Тобто громадяни об'єднаних територіальних громад долучаються до демократичного врядування, рівноправно користуються його результатами та отримують доступ до якісної освіти.

Проект DECIDE реалізується за трьома напрямками: національному, регіональному і роботі безпосередньо з громадами. Рівень громади – розбудова ефективної системи управління освітою та розвиток демократичних шкіл освітніх центрів громади, шкіл дієвої демократії. Саме рівень громади важливий для підтримки ключових реформ: децентралізації влади та децентралізації освіти.

Перш за все, проект надає експертну підтримку у розробці стратегії розвитку освіти, проводить консультативні заходи з розмежування повноважень, розвиток міжмуніципального співробітництва громад в сфері освіти, залучає до участі у Всеукраїнському соціологічному дослідженні, що спрямоване на підтримку реформ освіти та децентралізації.

Аналіз системи освіти в новостворених чи розширених у 2020 році громадах регіону засвідчив наявність певних загроз для реалізації децентралізації освіти: освітня сфера, як правило, є найбільш витратною в бюджеті ТГ та складає 50%-70%; освітня мережа у більшості є неефективною через малу комплектність класів, що в свою чергу збільшує вартість навчання на одного учня; застарілі будівлі шкіл, низька енергоефективність, застаріле матеріально-технічне забезпечення; показники успішності складання зовнішнього незалежного

оцінювання (ЗНО) учнями опорних шкіл та закладів освіти великих міст, як правило, вищі, ніж в маленьких селах; погані дороги між населеними пунктами не дозволяють місцевим радам ефективно реалізовувати реформу освіти, зокрема, проводити оптимізацію шкільної мережі; в школах з малокомплектними класами вчителі вимушені викладати предмети не за фахом.

Втім прихильники децентралізації вважають, що передача повноважень на місцевий рівень підвищить: якість освіти, ефективне використання ресурсів, реагування освіти на місцеві потреби, професійну автономію вчителя та школи [4, с. 113].

Проект DECIDE виходячи з проведеного аналізу здійснюватиме підтримку партнерських громад у впровадженні інструментів залучення громадян до управління освітою. На практиці це означатиме, що експерти проекту допомагатимуть громадам розробити довгострокові Стратегії розвитку. Також у громадах заплановано серію тренінгів з проблем місцевого самоврядування та ефективного управління освітою для всіх цільових категорій нашого проекту. А це вчителі, учні, батьки, керівники шкіл, представники органів місцевого самоврядування, голови ОТГ, депутати місцевих рад. Щоб активно залучити громадян до управління освітою, будуть розроблені електронні інструменти управління: різноманітні додатки, чат-боти тощо.

Маючи позитивний досвід у реалізації соціальних проєктів учні громад партнерів матимуть змогу запропонувати свої міні-проєкти, отримати фінансову підтримку для їх запровадження як від DECIDE так і від громади. Мова про те, що діти зможуть покращити освітнє середовище в закладах освіти; забезпечити собі більш цікаве дозвілля. Проєкт поживить позашкільну роботу в селі, надасть можливість відкрити гуртки сучасних напрямків.

Допомогу отримає учнівське самоврядування. Навчання з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини, апробація навчального курсу для учнів 8 (9) класів «Навчаємося жити в громаді» допоможуть учням зрозуміти, що таке місцеве самоврядування і яким саме чином вони можуть долучитися до прийняття рішень у громадах.

В рамках проєкту планується вперше в закладах загальної середньої освіти України створити піклувальні ради. Тут буде використаний досвід наших швейцарських колег.

Вважаємо, що реалізація міжнародного Швейцарсько-українського проєкту DECIDE – «Децентралізація для розвитку демократичної освіти» стане вагомим внеском у підтримці двох ключових реформ в Україні: децентралізації влади та децентралізації управління освітою.

Список використаних джерел

1. Європейська хартія місцевого самоврядування. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_036.
2. Про схвалення Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні. Розпорядження КМУ від 01.04.2014 р. № 333-р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/>
3. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гриневич Лілія Михайлівна ; Ін-тпедагогіки АПН України. Київ, 2005. 20 с.
4. Семенюк Ю., Колісніченко Н. Визначення та основні поняття децентралізації освіти: публічно управлінський контекст. Public Administration and Local Government, 2019, issue 3 (42). P. 111-120. Режим доступу: [http://www.dridu.dp.ua/zbirnik_dums/2019/2019_03\(42\)/15.pdf](http://www.dridu.dp.ua/zbirnik_dums/2019/2019_03(42)/15.pdf)
5. Юрчук Л. Тенденції децентралізації управління освітою в Україні / Людмила Юрчук // Вісн. Нац. акад. держ. упр. 2009. Вип. 4. С. 276-283
6. Швейцарсько-український проєкт DECIDE – «Децентралізація для розвитку демократичної освіти». Сайт decide.in.ua та Facebook-сторінка.
7. McGinn, N., & Welsh, T. (1999). Decentralisation of education: why, when, what and how? Paris: UNESCO/ІЕР

Костенко Р. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

РОЛЬ ЦІННОСТЕЙ ОСВІТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ФОРМУВАННІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Формування аксіосфери майбутнього фахівця є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної науки. Сучасні процеси демократизації нашого суспільства висувають нові вимоги щодо

підготовки освітніх менеджерів нового покоління, вихованих на системі демократичних цінностей. Це передбачає глибоку аксіологізацію їхньої професійної підготовки, оскільки від сформованості ціннісної сфери освітнього менеджера залежить у майбутньому рівень організаційної культури освітньої організації.

Ціннісні орієнтації досліджувались як вітчизняними (О. Алексюк, І. Богданова, С. Єрмакова, М. Казакіна, В. Мухіна, О. Сухомлинська), так і зарубіжними (Дж. Гудлад, Дж. Налс, П. Уайт, Дж. Халстед) вченими, які приділяють значну увагу вивченню взаємозв'язку індивідуальної системи цінностей з груповою свідомістю, дослідженню динаміки ціннісних орієнтацій залежно від віку, а також формуванню ціннісних орієнтацій особистості.

Вченими приділено значну увагу особливостям формування та розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (Л. Карамушка, А. Шевченко), формуванню організаційної культури на підприємствах та в організаціях (О. Харчишина). Так, Л. Карамушка, А. Шевченко вважають цінності, переконання та артефакти суттєвими елементами організаційної культури організації, які виражають її внутрішній духовний світ та зовнішню оболонку [5, с. 7]. О. Харчишина зазначає, що у процесі формування організаційної культури на перше місце виходять: 1) виключення із складу працівників тих осіб, які є носіями небажаної системи цінностей і важко піддаються соціалізації; 2) залучення до роботи фахівців, які за своїми ціннісними установками можуть успішно інтегруватись до існуючого типу культури; 3) проведення активної роботи щодо соціалізації персоналу, перш за все, щойно найнятого; 4) розробка, впровадження, розвиток бажаних елементів організаційної культури [3].

На нашу думку, проводити активну роботу з формування ціннісних орієнтацій майбутніх менеджерів освіти, як одного з найважливіших елементів організаційної культури, треба ще з часів навчання їх у закладі вищої освіти, з того моменту, як здобувач вищої освіти обрав для себе професію педагога і виявив бажання у майбутньому стати керівником закладу освіти або менеджером у педагогічних системах. Як справедливо зазначає К. Боумен, «то, як менеджер сприймає навколишній його світ, залежить від багатьох чинників (наприклад, від отриманої ним освіти і виховання, від його життєвого

досвіду і т. д.). Тому, розробляючи стратегію фірми, в тому числі і її структурні зміни, необхідно брати до уваги і особистісні якості менеджерів, і управлінської команди» [1, с. 107].

Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді досліджувала М. Шевчук. Вона розглядає ціннісні орієнтації як особистісноформувальну систему, і стверджує, що вони пов'язані із розвитком самосвідомості, усвідомленням положення власного «я» в системі суспільних відносин, а також належать до найважливіших компонентів структури особистості, за рівнем сформованості якої можна говорити про загальний її рівень розвитку [2, с. 3].

Аналізуючи фактори впливу на процес трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді, М. Шевчук розподіляє їх на зовнішні та внутрішні. «До числа внутрішніх факторів можна віднести індивідуально-особистісні особливості самореалізації і самоактуалізації особистості, що виявляються у виборі нею життєвих стратегій; рівень інтелектуального та духовного розвитку особистості, з яким пов'язана здатність особистості до прийняття нею смисложиттєвих позицій. До зовнішніх факторів, які впливають на трансформацію системи ціннісних орієнтацій, належать особливості соціально-економічного розвитку суспільства, що порушують базові потреби особистості й визначають умови для їх задоволення. Відтак, у періоди кризового розвитку суспільства соціальні зміни набувають особливо суперечливого характеру і спонукають особистість до необхідності пошуку шляхів виходу з кризи. На даному етапі соціально-економічного розвитку нашого суспільства відбувається докорінна ломка стійких систем у відношенні «особистість – суспільство», що створює передумови для виникнення достатньо гострих протиріч у системі ціннісних орієнтацій» [2, с. 12-13].

У контексті дослідження освітнього менеджменту, зокрема організаційної культури закладу освіти, досить цікавою є класифікація цінностей А. Пригожина, який виділив такі групи цінностей:

- 1) цінності порядку: пунктуальність, дисципліна, стабільність, безпека, відповідальність, узгодженість;

- 2) цінності розвитку: інноваційність, проактивність, конкурентність, клієнтоорієнтованість, креативність, професіоналізм, якість, ефективність, лідерство на ринку, стратегічність, цілеспрямованість;
- 3) цінності відносин: командність, взаємна обов'язковість, довіра, змагальність, поважність, доброзичливість, демократизм, гідність, відкритість, чесність;
- 4) цінності благополуччя: прибутковість, добробут, безпека, лояльність, безконфліктність;
- 5) соціальні цінності: соціальна відповідальність, користь суспільству, рівність, справедливість.

На нашу думку, в сучасних умовах значної уваги з цього переліку заслуговує така цінність відносин, як демократизм. Саме сфера освіти потребує сьогодні демократичного стилю управління, що не завжди ми зустрічаємо у реальному житті. У цьому контексті можна цілком погодитися з думкою К. Боумена, що застосування авторитарного стилю управління у сфері нематеріального виробництва є вкрай неефективним. «Деякою мірою автократичний стиль відповідає потребам масового виробництва. Він сприяє централізації прийнятих рішень і допомагає підтримувати дисципліну в цехах. Безсумнівно, у цього стилю управління є багато супротивників, але іноді він виявляється вкрай ефективним. Проблеми виникають тоді, коли цей стиль намагаються поширити на інші, невиробничі відділи фірми, такі, як, наприклад, науково-дослідний. У цьому випадку він буде дезорганізувати виробничий процес, створюючи конфлікти в колективі, придушуючи ініціативу і послабляючи мотивацію високопрофесійного персоналу, який потребує більш м'якого ставлення» [1, с. 109].

Отже, роль цінностей менеджера у формуванні організаційної культури підприємства важко переоцінити. Сучасні заклади освіти потребують менеджерів із сформованими демократичними цінностями та демократичним стилем управління, який є результатом прояву високого рівня сформованості зазначених цінностей. Перспектива подальших досліджень полягає у розробці методики формування демократичних цінностей майбутніх освітніх менеджерів у педагогічних системах.

Список використаних джерел

1. Боумэн К. Основы стратегического менеджмента. Пер. с англ. под ред. Л. Г. Зайцева, М. И. Соколовой. М: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. 175 с.
2. Шевчук М. В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2000. 25 с.
3. Харчишина О. В. Формування організаційної культури підприємства. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/8459/1/Тези%20Польща%202011.pdf>
4. Пригожин А. І. Цілі та цінності. М.: Справа, 2010. С. 37.
5. Карамушка Л. М., Шевченко А. М. Організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів: науково-методичний посібник / Л. М. Карамушка, А. М. Шевченко. Біла Церква: КОІПОПК. 2013. 104 с.

Кузнєцова Н. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЦІННІСНИЙ ОРІЄНТИР РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Місійна роль вищої освіти має декілька напрямів, серед яких особливе місце належить соціальному напрямку. Соціальна відповідальність освіти передбачає вимогу бачити «моральну вартість» усіх компонентів якості освіти, а саме: процесу, умов і результатів. Питання соціальної відповідальності актуалізуються у зв'язку із дискусією щодо забезпечення якості вищої освіти.

Метою наших тез є розгляд педагогічних аспектів соціальної відповідальності вищої освіти України.

Обговорення питань соціальної відповідальності вищої освіти відбувається, починаючи з кінця ХХ, і активізується на початку ХХІ століття. Частково це пов'язано з обговоренням соціальної відповідальності університетів у контексті їх розгляду як корпорацій.

У 2009 році на Всесвітній конференції з вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку», що пройшла у Парижі під егідою ЮНЕСКО, було прийняте Комюніке, у якому з'явився розділ «Соціальна відповідальність вищої освіти». У цьому документі були окреслені зобов'язання закладів вищої освіти щодо сприяння «сталому розвитку, миру, добробуту і реалізації прав людини...» [5].

Проблема соціальної відповідальності вищої освіти не стала достатньою мірою предметом спеціальних вітчизняних досліджень у галузі історії та теорії педагогіки вищої школи. Ці питання розглядаються в низці економічних публікацій, і тому, природньо, педагогічні аспекти в них детально не висвітлюються. Понятійно термін «соціальна відповідальність вищої освіти» не визначений у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у спеціалізованих глосаріях (Національний освітній глосарій: вища освіта (2014); Глосарій, підготовлений Національним агентством забезпечення якості вищої освіти) [1; 2; 4].

Питанням університетської соціальної відповідальності присвячені публікації О. Оржель. Дослідниця розмежовує поняття «університетської соціальної відповідальності» та «корпоративної соціальної відповідальності». У її роботах широко представлений огляд західних публікацій, документів і матеріалів з означеної тематики. «Узагальнено УСВ (університетську соціальну відповідальність – Н.К.) можна визначити як усвідомлення університетом своїх зобов'язань перед внутрішніми та зовнішніми стейкхолдерами» [6, с. 5]. Не претендуючи на найкраще визначення з-поміж інших, дослідниця слушно пропонує дати характеристику поняттю через найбільш поширені виміри університетської соціальної відповідальності, а саме: когнітивний, економічний, етичний, правовий, технічний/технологічний, екологічний, соціальний, соціокультурний, гуманітарний, філантропічний [6, с. 17].

Під соціальною відповідальністю вищої освіти ми розуміємо відповідальність закладів вищої освіти як соціального інституту перед суспільством за якість своєї освітньо-наукової діяльності.

Питання соціальної відповідальності вищої освіти в Україні актуалізуються у контексті забезпечення якості освіти. Проблема якості освіти є центральною у світовому освітньому дискурсі впродовж останніх років. Значна увага приділяється їй у документах Болонського процесу,

починаючи з Болонської декларації (1999). Ухвалення у 2015 р. оновлених Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти (Среван, 2015) підтверджує збереження пріоритету цього питання на європейському рівні.

Соціальна відповідальність університетів стає чинником впливу на оцінювання якості вищої освіти. Саме такий підхід відображений у монографії, підготовленій колективом дослідників Інституту вищої освіти НАПН України «Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції». За результатами проведеного дослідження визначено чотири критерії: когнітивний, особистісний, економічний та соціальний, за якими вища освіта може вважатися якісною в контексті переосмислення вищої освіти, підвищення її соціальної ролі [3, с. 185].

В освітологічному дискурсі останніх років одне з ключових місць посідає проблема академічної доброчесності (Academic Integrity), яка розглядається як основа для розвитку репутаційного капіталу закладу вищої освіти. Закон України «Про освіту» визначає академічну доброчесність як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [2]. До принципів академічної доброчесності відносяться: доброчесність, чесність та порядність, правдивість, прозорість, законність, повага, довіра, мужність, справедливість, самовдосконалення та вдосконалення системи, відповідальність, компетентність та професіоналізм. До інструментів впровадження і популяризації принципів та цінностей академічної доброчесності відносяться внутрішні документи, зокрема, Кодекс академічної доброчесності учасників освітнього процесу. Такий документ затверджений рішенням вченої ради КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Дотримання проголошених у ньому принципів є однією з позитивних практик реалізації соціальної відповідальності ЗВО. Актуальним питанням для Академії є застосування професійного антиплагіатного програмного забезпечення, плекання культури доброчесності, залучення здобувачів вищої освіти до популяризації та дотримання цінностей академічної етики.

У системі вищої освіти країни формується інтелектуальна еліта нації. Фахівці з вищою освітою є показником освіченості, цивілізованості країни, її професійного, наукового потенціалу і конкурентоспроможності. Процес девальвації значущості вищої освіти, зниження її якості, який ми спостерігаємо в Україні, обумовлений такими чинниками, як масовизація вищої освіти, її прагматизація, виникнення сервісної функції і ринку освітніх послуг, стихійна комерціалізація освітніх і наукових процесів тощо.

Соціально відповідальна вища освіта має забезпечити високий рівень реалізації не тільки традиційних – навчальної і дослідницької функцій, але і нових – інноваційної і підприємницької. В умовах аномічності українського суспільства особливу увагу треба надати культурологічній функції вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Глосарій. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/Глосарій.pdf>
2. Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: монографія / Авт.: О. Воробйова, М. Дебич, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2020. 220 с.
4. Національний освітній глосарій: вища освіта. авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
5. Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку. Всесвітня конференція з вищої освіти. 2009: UNESCO, Париж, 5–8 липня 2009 року. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/952_011
6. Оржель О. Університетська соціальна відповідальність у контексті університетського лідерства: навч. посібн. Київ. ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. 40 с.

Левчишен Д. І.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ДО ПИТАННЯ ВПЛИВУ МЕДІА НА ГРОМАДЯНСЬКУ ІДЕНТИЧНІСТЬ В УКРАЇНІ

*«Чесний виклад зловісних фактів ніколи не був настільки необхідний, як зараз, тому що, як мені здається, ми перетворили відхід від реальності життя (ескапізм) в систему нашого мислення»
Йозеф Шумпетер*

У сучасних карнавалізованих суспільствах, де більшість громадських актів перетворено в постановочні дієства, а суспільно-політична діяльність здійснюється як зрежисована подія, суспільство мимоволі опиняється в координатах одноканального сприйняття. Попросту, в положенні глядача. Всі свободи такого суспільства обмежені емоціями і пасивними проявами у формі підтримки, масовки на вулиці, процедурної участі (голосування), або активного і мотивованого, але погано усвідомлюваного залучення. Вся так звана «демократична процедура» перетворюється з дієвої процедури в ритуал, мало значущий для кінцевого результату, – саме тому, що ритуал відірваний від змісту власне політичного дієства, і є лише його антуражною частиною.

Ці процеси отримали назву – «медіатизації – створення спільних для людей уявлень та знань про суспільство» [3].

Суспільство-глядач відчуває себе таким в різних «вимірах» своєї ідентичності – індивідуальній, груповій, локально-стратовій і загально-політичній, тобто – як національна спільнота.

Нація-глядач «проживає» справжні страждання з 4D ефектами, з народженнями і смертями, з повним відчуттям причетності – але з непричетністю до кінцевого результату, до розробки нового задуму і до його можливої корекції. Суспільству-нації-глядачеві можна «повідомляти» про реформи і їх завершення, залучати до війни і так само її зупиняти, повідомляти про правильні і неправильні нормативи (цінності, стандарти, сакральні імена і символи), «включати» і «вимикати» соціальні ліфти – з невідомими пасажирами всередині та з непрозорими кабінками.

Медіа і численні інтерпретатори подій виконують роль суфлерів, що підкажуть героям постановки і зали для глядачів, що і як треба сприймати, гармонізуючи тим самим театральне дійство із загальним емоційним фоном, щоб не було дисонансу і емоційного розриву. Поки триває безпосереднє дійство на сцені. Одним з результатів цього процесу може стати соціальний антагонізм – людина, котра не є частиною медійного дискурсу, яка з тих чи інших причин не синхронізувалася з театральним дійством, стає «чужою» [1]. Ось тільки що робить зал для глядачів і як надходять рядові учасники карнавалу, коли спектакль-карнавал закінчується? Розходяться, повертаються в особисте повсякденне життя.

Чи здатне ще як-небудь відтворювати соціальну єдність суспільство, яке ще зберігає колективну національну ідентичність, але виявляється в хронічному положенні глядача, що дивиться постановку власної трагічної долі?

Сьогодні ми стикаємося з методами економічного і політичного управління масами за допомогою створення для них перманентної непрямой або прямої загрози смерті за допомогою медіа. Ця загроза, природно, постає не у вигляді безпосередніх вбивств з боку інституцій, але у вигляді «об’єктивних зовнішніх» процесів.

Якщо політичні еліти вдаються до такого роду лінгвістичної та символічної політики страху, можна говорити про початок втрати ними легітимності. Адже метою некрополітики є не збереження життя, а навпаки, – створення нових унікальних форм соціального існування, які транслиують та виробляють паніку, тривогу, пасивність.

Сьогодні єдність громадськості існує тільки і виключно завдяки техніці мас-медіа. Індивід є тільки глядачем та слухачем постійно змінюваних медіатехнічних інсценувань. А коли говорять про громадськість, мають на увазі середнє число постійно змінюваних аудиторій, до яких направлені політичні інсценування, що фабрикують «колективну волю».

Так само, як «головною перешкодою до становлення «прозорого суспільства»... є жахлива доступність інформації, її ляклива надмірність, лавиноподібне зростання та ускладнення самих способів структурування інформації, часто недостовірної та такої, яка потребує трудомістких процедур відбору, детальної перевірки та ретельної корекції» [2], так і маси

не трансформуються у громадянське суспільство до тих пір, поки вони не переступлять через власну інертність у спогляданні кривих зеркал карнавалізованої реальності.

Список використаних джерел

1. Петренко І. Епоха постправди: чому перемагає технологія популізму / [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://apostrophe.ua/ua/article/politics/political-parties/2018-12-21/epoha-postpravdyi-pochemu-pobejdaet-tehnologiya-populizma/22886>
2. Стародубцева Л. Паноптикон, «прозрачное общество» и новые медиа / [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://sg-sofia.com.ua/panoptikon-prozrachnoye-obshhestvo-i-novii-media>
3. Щербина В. Расколотое Зазеркалье / [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://sg-sofia.com.ua/raskolotoe-zazerkalie>

Першегуба М. Ф.

Кюальницька сільська рада

ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА: УЧИТЕЛЬ ЧАСУ

4 листопада 2020 року Верховна Рада України ухвалила постанову «Про відзначення 300-річчя з дня народження Григорія Сковороди», якій пропонується внести 3 грудня 2022 року до Календаря пам'ятних дат ЮНЕСКО. У постанові окреслено широкий план заходів з відзначення на державному рівні знаменної дати. Це, швидше, творчий подарунок, який, зрештою, ставить нам питання – чи актуальні ідеї Сковороди сьогодні і що відомо кожному з нас про того, кого «світ ловив і не спіймав»?

Загалом це свідчить, що запит на вивчення та пізнання Сковороди досить сильний. Через два роки, коли будемо відзначати 300-ліття від дня народження, отримаємо новий поштовх, оскільки будуть широкомасштабні святкування, фільми, телепрограми – це завжди стимулює до пізнання [1]. Його будуть намагатися зрозуміти чи вловити по-новому, у вимірах ХХІ сторіччя. Григорій Сковорода – це втілення духу і мудрості України, його можна назвати нашим Першорозумом, учителем істини і духовного життя. Сковорода – реальна і містична

фігура, праведна і мудра, він народний улюбленець, як і геніальний Тарас Шевченко.

Не залишилися осторонь цієї дати і освітяни Куяльницької громади Подільського району Одещини. Під керівництвом Сагач Г. М., доктора педагогічних наук, доктора теології, доктора філософії, професора, професора кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «ОАНО» втілюється масштабний творчий проект, присвячений особистості, творчості ноосферного генія Г. С. Сковороди на порозі святкування 300-ліття від дня народження.

Проект «Григорій Сковорода: учитель часу (Мислитель, поет, педагог. Творча спадщина Григорія Сковороди)», спрямований на ознайомлення широкого учнівського загалу закладів освіти Куяльницької сільської ради Подільського району Одеської області з творчою спадщиною Г. С. Сковороди. Григорій Савич Сковорода – найвидатніша постать у культурному й літературному житті України XVIII сторіччя.

Г. Сковорода був всебічно обдарованою людиною – філософом, письменником, педагогом, музикантом, знавцем античності й середньовіччя, володів кількома мовами.

Він постійно вчився, поглиблював свої знання, передаючи їх одночасно іншим – учням, близьким знайомим, випадковим слухачам. Мандруючи Україною і світами, він цікавився життям, звичаями, мистецтвом, віруваннями інших народів, вкраплював у свої твори враження від побаченого й почутого. Кращі його поезії, що ввібрали досягнення народної лірики і сатирично-гумористичного віршування XVIII сторіччя, ще за життя поета стали народними піснями, ввійшли до репертуару народних співців – кобзарів і лірників, зазнали народних переробок.

Феномен постаті Григорія Савича Сковороди – у дивовижному гармонійному поєднанні краси тілесної й духовної. У власному житті він сповідував виразні й тверді принципи: самопізнання і внутрішня відповідність волі Божій.

Історія народу, а тим більше історія його літератури – це не верстова дорога, що веде від сивої давнини до сучасності.

На межі двох періодів історії українського письменства – давнього й нового – височить постать Григорія Савича Сковороди. Те, що

залишив він нам у спадок, – це цілюще, життєдайне джерело, з якого черпатимуть насагу ще десятки поколінь. У різні часи інтерес до Сковороди був різний. Його життєпис складали письменники, історики, філософи.

Науковий інтерес до життя і слова Г. С. Сковороди почався відразу після його смерті і не тільки не слабне сьогодні, а виростає в окрему наукову галузь – сквородинознавство.

Життя і слово Г. С. Сковороди мало вплив на розвиток освіти, науки і культури в наступні десятиліття. Своєю творчістю Сковорода підсумував найвищі досягнення давнього українського письменства. Він є одним із найвидатніших за своєю індивідуальністю поетом у староруській і давній українській літературі на величезному просторі часу – від автора «Слова о полку Ігоревім» до Котляревського і Шевченка.

Сьогодні для нас, читачів, форма байок Сковороди дещо архаїчна. Та для свого часу вона була новаторською.

Поруч із художніми творами стоять філософські трактати Григорія Сковороди.

Сковорода не вірив у можливість служіння людям поза своєю батьківщиною. На цьому принципі зростав його полум'яний патріотизм. Григорій Сковорода був сам патріот, прищеплював і виховував у народі священне почуття любові до своєї батьківщини.

Він був малозрозумілий його сучасникам і малозрозумілий нинішнім поколінням, бо мудрі культурософські осягнення Сковороди позачасові – безвічні, й для їх сприйняття необхідно підготуватися.

Освітня позиція Сковороди ґрунтується на глибокій повазі до рідного народу: «Знання не повинні звужувати свій вплив лише на жерців науки, які жеруть і пересичуються, але повинні бути доступними всьому народові, ввійти в народ і утвердитися в серці та душі всіх тих, хто повинен сказати правду: я також людина й мені все те, що людяне, не байдуже!» [3]. Мудрий вчитель постійно наголошував, що людям не вистачає найголовнішої науки – науки про людину та про шлях досягнення людьми щастя. Звідси моральний принцип освітньої системи мудреця Сковороди: не життя для науки, а наука для життя.

Педагогіка Сковороди – цілісна морально-світоглядна освітня система.

Сковородинська філософія – принцип пізнання Істини, а педагогіка – освітня система істинного, культурного, щасливого людського життя.

Педагогіка – єдина професія Г. Сковороди, якою він займався все життя.

Григорій Савович Сковорода залишив рідному народові унікальну духовно-освітню спадщину, засновану на його особистому освітньо-виховному досвіді.

Освітні нововведення Сковороди цілковито відповідають нинішньому інноваційному освітньому принципу – активному особистісному навчанню на основі розвитку критичного мислення, креативності, допитливості, винахідливості, наполегливості, взаєморозуміння.

Філософська спадщина Г. С. Сковороди багатогранна. Вона охоплює найрізноманітніші аспекти людського життя: науку, релігію, культуру, мистецтво.

Життєвий шлях Сковороди, його філософські погляди – це уроки письменника для кожного українця.

Список використаних джерел

1. Сагач Г. Ідемо за Сковородою. «Урядовий кур'єр». 3 грудня 2020 р.
2. Сагач Г. М. Благословенний Григорій Сковорода. Київ. 2011. 286 с.
3. Сковорода Г. С. Сад пісень. К.: Веселка, 1980.
4. Шокало О. Всеукраїнські Сковородинські навчання «Пізнай себе». Київ. 2017.

Плахотнік О. В.

Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНЕ ЗНАЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ГАЛУЗІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

Особливості інноваційних процесів, що відбуваються в освіті, ставлять перед його учасниками якісно нові завдання. Усвідомлення

й вирішення цих завдань можливо лише на засадах глибокого аналізу сучасних тенденцій реформування освіти та необхідних змін її структури, компонентного складу, ієрархії і взаємозв'язків компонентів, зміни їхніх функцій. Актуальність проблеми зумовлена існуючими соціально-педагогічними суперечностями між: а) потребами педагогічної науки в об'єктивному осмисленні досвіду становлення і розвитку природознавчої освіти; б) досягнутим рівнем дослідження проблеми і необхідністю прогнозування тенденцій національної системи підготовки фахівців; в) соціальними запитами суспільства у розвитку природознавчої освіти і підготовки відповідних кадрів у вишах України та реальною педагогічною практикою, рівнем кваліфікації і майстерністю викладачів.

Наше дослідження спрямоване на обґрунтування положення щодо розуміння розвитку природознавчої освіти як інтегрованого явища, що включає найважливіші знання про: 1) комплексну і системну організацію географічної оболонки Землі; 2) взаємодію і взаємозалежність всіх компонентів географічної оболонки; 3) просторову організацію географічної оболонки, її екологічну захищеність чи вразливість, в залежності від територіальних сполучень природи – населення – господарства; 4) тісний взаємозв'язок між розвитком природи і людського суспільства та важливість світоглядного і морально-естетичного значення природничих знань у системі культурних цінностей людства. Історико-географічний підхід дає підстави для об'єктивного осмислення тенденцій і суперечностей розвитку системи природознавчої освіти в цілому, розуміння закономірностей її поступу і напрямків подальшого вдосконалення; як індивідуальне – відображає залежність підготовки фахівців від високого рівня природничих та педагогічних знань, здатністю до виховання та самовиховання; від формування психолого-педагогічних та моральних якостей майбутнього фахівця. Ця інтегративна ідея зумовлює необхідність професійно-педагогічної підготовки фахівців у вишах України, яка розглядається нами як система певних компонентів: соціально-економічних, загально-культурних, спеціальних, педагогічних, психологічних та методичних. Система підготовки фахівців базується на основі органічної єдності загального, особливого і одиничного з погляду взаємозв'язків, взаємозумовленостей та взаємозалежностей різних історико-географічних та екологічних

явищ. Як загальне – вона є складовою частиною професійної загальнопедагогічної підготовки вчителя. Як особливе – має свою специфіку, яка визначається особливостями і закономірностями професійнопедагогічної спрямованості навчального процесу, що має свій зміст, форми та методи.

Один із ключових результатів такого аналізу полягає в усвідомленні глибокої зміни функцій природознавчої освіти. Тож, актуальною стає проблема теоретико-методологічної розробки природознавчої освіти в сучасній вищій школі. Розвитку природознавчої науки та освіти повинна сприяти: 1) постійній саморефлексії – метагеографічного моніторингу, який повинен охопити сучасну світову і вітчизняну теорію і практику; 2) пошуку шляхів розробки сценаріїв змін екології та природознавчої науки з метою поглиблення знань; 3) вихованню у всіх полінь готовності до

внутрішньо професійної мобільності і здатності змінювати свої стереотипи, оволодівши за час професійної діяльності новими установками, новими методами; 4) прискореній зміні програм навчання професіоналів у вищій школі, і, відповідно, зміні навчальних посібників для студентів; 5) активізації професійних науково-демократичних механізмів розвитку науки: створення умов для обміну ідеями і досвідом, для проведення дискусій, формуванню неформальних творчих колективів.

Сучасна вища школа має значні здобутки в галузі досліджень природознавчої освіти. Так, у теоретичному аспекті наукових досліджень взаємодії суспільства і природи присвячено роботи Ю. Абромова, В. Бокова, І. Герасимова, О. Ковальова, І. Коротуна, В. Некоса, В. Преображенського та ін.

Велику роль у формуванні теоретичної і методологічної бази природознавчої науки і освіти зіграли роботи кінця 60х-70х років ХХ століття про вивчення проблем взаємодії природи і суспільства Ю. Саушкіна, О. Ісаченка, В. Преображенського, С. Калесника, К. Геренчука, Ф. Мількова, В. Анучіна, О. Доскач, Ю. Єфремова, М. Будико, Ф. Давитая, О. Маринича, Г. Швєбса, П. Шищенко та ін.

Серед вітчизняних вчених, які спрямували свій науковий пошук у галузі природознавчої освіти слід відмітити М. Гродзинського, П. Шищенко, які здійснили ряд досліджень з геоєкології ландшафтів; розробили теоретико-методологічні основи геоєкології (В. Боков, О. Єна,

В. Єна, М. Кузнецов, Р. Никифоров, К. Позаченюк, О. Плахотнік, О. Тетіор, О. Топчієв), геохімії та геофізики ландшафтів (Л. Малишева, С. Романчук, Ю. Щур).

Особливості нинішнього етапу розвитку цивілізації пов'язані із загостренням цілого комплексу ключових проблем розвитку суспільства. До них відноситься економічна, екологічна, енергетична криза, а також наростання соціальних і національних конфліктів. Техногенний тип культури, що спочатку сприяв суспільному прогресу, нині активно породжує засоби знищення цивілізації. В усьому світі йде пошук нових систем освіти, більш демократичних, диверсифікованих і результативних з позицій інтересів особистості й суспільства. Нові вимоги до рівня наукової грамотності й освіченості в цілому диктуються інтересами виживання людини як біологічного виду та соціального суб'єкта. Спроби модернізації вищої освіти у нас неодноразово запроваджували в шістдесяті-восьмидесяті роки. Однак вони не привели до серйозного успіху, оскільки не зачіпали концептуальних засад системи освіти. Все це привело в останні роки до появи нової освітньої парадигми, у рамках якої відбувається перегляд орієнтирів і пріоритетів: із примата прагматичних знань на розвиток загальної культури й наукових форм мислення; з історичного контексту становлення наукового знання на сучасні уявлення про структуру та цілісний зміст системи наук [1]. Тож, акцент пріоритетів освіти повинен бути перенесений на розвиток особистісних якостей учасників освітнього процесу.

Нова освітня парадигма, як пріоритет вищої освіти, розглядає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку. Головним гуманістичним змістом соціального розвитку в сучасних умовах стає утвердження ставлення до людини, як вищої цінності буття, злиття суспільних і особистих інтересів, створення умов для вільного розвитку кожної людини. Особистісно орієнтованою освіту можна вважати, якщо з її допомогою вдається вирішити наступні завдання: а) гармонізувати відносини людини із природою через освоєння сучасної наукової картини світу; б) стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; в) сприяти успішній соціалізації особистості через занурення в існуючу культурну, у тому числі техногенне й комп'ютеризоване середовище; г) навчити людину

жити в умовах насиченого й активного інформаційного середовища, створити умови й передумови для безперервної самоосвіти, для особистісного й професійного росту та для здійснення самореалізації; д) створити умови для набуття нового рівня наукової та функціональної грамотності, для одержання фундаментальної базової освіти, яка дозволяє швидко й безболісно переключатися на суміжні галузі професійної діяльності в умовах зростаючих тенденцій інтегративного розвитку науки і техніки. Нова парадигма вищої освіти організаційно втілюється в багаторівневості і диверсифікованості. Однак змістові і технологічні компоненти відновлення освіти ще до кінця не відпрацьовані, а тому вимагають глибокого вивчення й психолого-педагогічного обґрунтування, без якого нові починання ризикують залишитися більш-менш успішними емпіричними вкрапленнями в систему традиційної освіти.

Нова парадигма природознавчої освіти, спираючись на її концептуально нові засади, повинна, разом з тим, сприяти виходу на якісно новий рівень найважливішої характеристики сучасної освіти – її цілісності. Критично-аналітична раціональність, властива природознавчому знанню, важлива для світоглядних орієнтацій сучасної людини. Вона привчає людей до усвідомлення відносності систем відліку й суджень, до обґрунтованого, а не підказаного емоціями шляху пошуку рішень, до з'ясування обмеженості й модельності наших уявлень про світ, до нових уявлень про об'єктивність наукового знання й одиничності «правильного» рішення, до розуміння додатковості й альтернативності як природних, так і соціальних факторів.

Аналізуючи й узагальнюючи зміст подій, що відбуваються, можна стверджувати, що цивілізація й культура сьогодні зобов'язані саме природничим наукам новим змістом пізнання. На зміну примітивному антропоцентризму, уявленням про знання, які народжує якийсь сторонній спостерігач, приходять розуміння загального взаємозв'язку. Прийняття діалектики цілісності, включеності людини в систему – одне з найбільших наукових досягнень сучасного природознавства й цивілізації в цілому [2, с. 67].

Пошук шляхів удосконалення природознавчої освіти призвів на початку 90-х років минулого століття до розробки концепції фундаменталізації освіти (зокрема, О. Суханов, О. Голубєва, О. Савельєв

та ін.). Завдання фундаментальної освіти – забезпечити оптимальні умови для виховання гнучкого й багатогранного наукового мислення, різних способів сприйняття дійсності, створення внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті протягом всього життя людини. Як основа фундаменталізації проголошується створення такої системи й структури освіти, пріоритетом якої є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, довго живучі й інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього світу, інтелектуальному розквіту особистості і її адаптації в соціально-економічних і технологічних умовах, які дуже швидко змінюються.

Фундаментальна освіта повинна бути цілісною, для цього окремі дисципліни розглядаються не як сукупність традиційних автономних курсів, а інтегруються в єдині цикли дисциплін, зв'язані загальною цільовою функцією й міждисциплінарними зв'язками [3; 4]. Основну мету природознавчої підготовки студентів-гуманітаріїв слід розглядати як розкриття змісту цілісного світогляду на основі міждисциплінарного синтезу й еволюційно-синергетичної парадигми. Вона реалізується в процесі: формування раціонального стилю мислення; використання природознавчого методу пізнання природи й суспільства; досягнення синтезу історико-наукового, філософського, природознавчого і гуманітарного знання; відтворення фізичної картини світу і її еволюції в процесі пізнання та формування уявлень про ідеї самоорганізації як нового світогляду; усвідомлення причин зміни парадигми наукового мислення [2, с. 27-28]. Завданням сфери освіти людини є створення максимальних умов для розкриття цього істинно людського, орієнтованого на цілісну організацію свідомості, і тому суто гуманітарного знання у всіх фундаментальних предметних областях, а не лише в гуманітарних предметах [3, с. 359].

З огляду на вищевикладене, у сучасній освіті природознавство повинне виконувати взаємозалежні й взаємообумовлені функції, зокрема:

1) загальноосвітню, що припускає формування сучасної загальнонаукової картини світу, уточнення й конкретизацію її специфічних рис, систематизацію й узагальнення знань з найважливіших напрямків розвитку сучасної науки як особливої сфери культури, яка взаємодіє з іншими її сферами;

2) світоглядну, котра включає формування цілісної,

багаторівневої, складно організованої системи поглядів і уявлень про єдність світу й місце людини в цьому світі, що визначає ставлення людини до світу, до інших людей і самої себе, що формує раціональну, адекватну й відповідальну орієнтацію людини у природі та соціумі;

3) методологічну, що припускає оволодіння сучасними методами виявлення і наукової постановки проблем, пошуком або розробкою методів їхнього вирішення, умінням оцінити знайдені рішення з позицій вірогідності, можливості підтвердження їхньої точності й оптимальності, і, у цілому, організації й побудови практичної діяльності людини в динамічно мінливих соціокультурних умовах;

4) інтегративну (загальнокультурну), що орієнтує на обґрунтування закономірного об'єднання досягнень природних і гуманітарних наук на основі сучасної загальнонаукової картини світу й інших сфер культурної творчості, що формує нові універсалії культури й нові системи ціннісних пріоритетів нетрадиційних стратегій людської життєдіяльності.

З метою удосконалення природознавчої освіти особливо слід зупинитись на створенні механізмів приведення у відповідність зі зростаючими потребами суспільства і рівнем нових уявлень про картину світу змісту шкільних програм та підручників. Зростаючий глобалізм проблем, складне поєднання глобального і регіонального, властиві і самим наукам про природу, визначає необхідність розробки зазначених у цій статті завдань як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Список використаних джерел

1. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПб. ГУПМ, 1999. 242 с.
2. Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации. СПб.: Лань, 1999. 480 с.
3. Плахотник О. В. Фундаментализация как один из основных векторов развития парадигмы образования. Талдыкорган: ЖГУ имени И. Жансугурова, 2013. С. 357-362.
4. Плахотник О. В. Геоєкологічна освіта: проблеми та перспективи розвитку [монографія] / О.В.Плахотнік. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2009. 303 с.

Сагач Г. М.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

**АКАДЕМІЧНА СКОВОРОДИНА. ПОВНЕ
АКАДЕМІЧНЕ ВИДАННЯ ТВОРІВ Г. С. СКОВОРОДИ –
ДУХОВНА СКАРБНИЦЯ УКРАЇНИ І СВІТУ**

«Блаженна людина, що мудрість знайшла...».

(Пр.3:13)

«І книги, зважаючи на читача, мають свою долю».

(Теренціан)

*«Станьте з хором всі собором,
Веселіться! яко з нами Бог».*

(Григорій Сковорода)

*«...Я дозволю собі висловити бажання, щоб у
інтересах української науки, нарешті, видано
твори Сковороди в повному, автентичному та
достойному вигляді».*

(Дмитро Чижевський)

Україна та прогресивний світ готуються до урочистого відзначення 300-ліття від дня народження геніального філософа, богослова, поета, педагога, композитора, музиканта, співака, просвітителя Г. С. Сковороди 3 грудня 2022 року [3].

Г. С. Сковорода – праведник і мудрець, український перворозум, людина самостояння, самоусвідомлена у добрі і злі, із прозирливим серцем, люб'язний приятель Божий і людський, вільна і щаслива людина у сродній праці, який мав дерзновення бути самим собою і подарував духовним нащадками ангельський хліб Богопізнання, себепізнання – *via sacra* (лат.) – священний шлях у пошуку Божественної Істини.

Г. С. Сковорода мав «розум Божий», «світлозарне і світле серце», «совість мирну», вчив, що «любов складає світ», «був вибраною людиною», бо «с самих пелен посвятил себе Христови», а, отже, Істині й усім нам, своїм духовним спадкоємцям.

Український першорозум вивищив духовне небо сучасників і нащадків; він вчив нас «приготувати себе як гідну обитель Бога», вчив бути «непорочними послідовниками Христа», плекав ясний розум

улюбленого духовного сина-учня Михайла Ковалинського (а через нього і нас!) «мислити благочестиво», «усе життя скеровувати всередину», плекати «совість, як чистий кришталь», бо «совість чиста Богу угодна»; він закликав полум'яним словом «Святий Дух мати в собі»; сам щиро шанував і нас учив шанувати й наслідувати «божественний розум мудреців»; дарував світові «рідкісне, нове й небесне» у філософії, богослів'ї, поезії, перекладах, зізнаючись: «...старі книги я наполегливо вивчаю», вигукуючи у натхненні: «О книги, найкращі порадики! Найвірніші друзі!» [2].

Григорій Сковорода – це Христолюбивий мудрець, хто словом і життям довів свою Христоцентричність, народоцентричність, кордоцентричність, логоцентричність через пансофійну філософію серця в синергії науки і мистецтва, віри і знання, харизматичності та пасіонарності християнської жертви Любові.

Ми прагнемо усвідомити феномен українського Сократа, «вчителя апостольського чину» у максимальній наближеності до Істини через повний академічний автентичний текст ноосферного генія, який ми отримали від його духовних нащадків із славетного Харкова, від талановитих сквородинців на чолі із світлою пам'яті професором Л. В. Ушкаловим [5].

У Харкові народилася велика книга-фоліант, апологія мудрості «Григорій Сковорода. Повна академічна збірка творів», 2-ге видання, стереотипне, Харків, видавець Савчук О. О. – 2016. – 1400 с., за редакцією професора Леоніда Володимировича Ушкалова, талановитого і знаного сквородознавця, великого мудреця й подвижника у царині науки, освіти, просвітництва тощо. Із цієї диво-книги, повної вищої мудрості українського і світового генія Г. Сковороди, духовної любові до Божого світу, чистим потоком полилася Джерельна Вода Духовного Життя нашим спраглим душам, «роксоланській молоді», усім відкритим умам і серцям, «сковородинським людям» (Микола Шлемкевич).

Повне академічне видання творів Сковороди – безцінний діамант у морі книг на порозі 300-літнього ювілею Григорія Сковороди, який за життя не мав жодного друкованого твору. Лише через 4 роки по смерті Сковороди у 1798 році трудами Михайла Антоновського у Санкт-Петербурзі побачила світло перша книга Сковороди «Наркисс. Разглагол о том: узнай себе» // Библиотека

духовная, содержащая в себе дружеские беседы о познании самого себя. – Санкт-Петербург: Издание Академии наук, 1798. – с. 1-193. Ці 193 сторінки були «першою ластівкою» майбутньої величної академічної Сковородиніани.

На жаль, не побачило світ семитомне видання творів Сковороди у Харкові, на початку 1830-х років загальним обсягом близько 50 друкованих аркушів: поетам-романтикам-сковородинцям на чолі з Александром Хаждеу не вистачило коштів, щоб здійснити цей великий проект.

Мудрість Сковороди ішла до народів нелегкими шляхами, про що докладно оповідає у «Передньому слові» професор Л. В. Ушкалов, укладач повного академічного видання, Харків, 2011-2016 рр. Основною джерельною базою цієї фундаментальної праці стало 2-томне видання 1961 р., здійснене у Києві заходами АН України на чолі з поетом-академіком Павлом Тичиною, за підтримки членів редколегії – академіка Олександра Білецького, член-кореспондента АН України Дмитра Острянина і Павла Попова. Цей двотомник став джерелом двотомника 1973 року, виданого Київським Інститутом філософії АН України: Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: у 2 т. – Київ: Наукова думка, 1973 [4].

Україна та світ мають книгу-фоліант, акме-видання під інтелектуальним «крилом» низки відомих інституцій. Щиру подяку висловлюємо НАН України, Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка, Інституту філософії ім. Г. С. Сковороди, Харківському національному педагогічному університету ім. Г. С. Сковороди, Національному літературно-меморіальному музею Г. С. Сковороди, а, головне, керівнику проекту – доктору філологічних наук, професору Л. В. Ушкалову і видавцю О. О. Савчуку, які успішно здійснили державотворчу, націєтворчу, наукотворчу, культуротворчу справу напередодні 300-ліття від дня народження Г. С. Сковороди.

Що нового знайде зацікавлений читач у новому виданні? Чому професор Л. В. Ушкалов пише, що з Київського академічного видання 1973 р. вони змушені були вносити в нього десятки тисяч змін?

Укладач і керівник проекту професор Л. Ушкалов чітко сформулював чотири концептуальних завдання цього видання:

1. На підставі автографів та основних (найліпших) списків ретельно підготувати корпус текстів Сковороди згідно з приписами сучасної текстології.

2. Задокументувати цитати, алюзії та ремінісценції, що дозволило б не лише створити належний науковий апарат, але й ліквідувати помилки переписувачів та публікаторів, правильно розмежувати цитати й власне авторський текст, розшифрувати наявні в рукописах скорочення тощо.

3. Зробити повну редакцію українських перекладів латинських та грецьких текстів Сковороди.

4. Підготувати належні фахові коментарі до сквородинських ідей, універсалій та образів, подавши їх на тлі стародавньої грецької та римської літератури, святоотцівської і новочасної західної традиції, українського барокового письменства. Зазначимо, що всі завдання виконані на високому науковому рівні.

Народилася титанічна й жертвна праця із вселенським масштабом осягнення ноосферного генія Григорія Сковороди, «громадянина світу», людини поза часом і простором. На нашу думку, це унікальне видання є духовно-інтелектуальним навігатором у «лабіринті життя» інформаційної епохи, подолання глобальних викликів XXI ст., кризи віри і моралі, подолання численних професійних труднощів, які, з Божою допомогою, містичним сприянням самого геніального Сковороди подолав благословенний колектив Харківських науковців, серед яких керівник проекту професор Леонід Ушкалов називає сподвижників: Олександру Ушкалову (комп'ютерне складання, підготовка та коректура тексту), професора Олега Марченка (підготовка приміток і коментарів), професорів Марію Кашубу та Любов Пашину (нагляд за латинськими й грецькими текстами). Керівник проекту – доктор філологічних наук, професор Леонід Ушкалов скромно повідомляє громадськості, що відповідав за підготовку тексту, є автором передмови, приміток і коментарів, поновленої редакції перекладів з латини, а також здійснював загальний нагляд.

Професор Леонід Ушкалов – істинний натхненник цього величного проекту, великий автор великої ідеї здійснити хоча б у XXI ст. те, про що мріяли сквородинці ще за життя Григорія Сковороди, по його смерті та на порозі величного 300-ліття від дня його народження.

Впевнена, що усіх сквородинців надихають слова Мелетія Смотрицького: «Руки до діл праведних приготуйте!»

Ця титанічна праця – взірць великого патріотизму, державницького підходу до національного та всесвітнього християнського скарбу XVIII ст. з метою глибинного пізнання й утілення в життя творчої спадщини і праведного життя Григорія Сковороди – homo verbo agens (лат.) – людини, яка діяла словом з метою зміни світу на краще.

Розгортається Сковородинський рух в освітньо-просвітницькому просторі України та світу. В Україні діють різні Сковородинські наукові та просвітницькі осередки, зокрема, створений у Києві на базі товариства «Знання» України – Всеукраїнський народний університет українознавства імені Григорія Сковороди (проф. Кононенко П. П., канд. іст. наук Єрмаков І. Г., директор СШ № 47 Нетецька С. М.) з філіями у Миколаєві (Роскіна Т. І.), Херсоні (Кузьміч Т. О.), Харкові (проф. Гришин І. Я.), Ужгороді (проф. Артёмова М. Г.), Севастополі (проф. Сидорук Д. Г.), в Одесі (ректор ОАНО, канд. філос. наук., Задорожна Л. К., проф. Букач М. М., проф. Сагач Г. М.) тощо. У грудні 2012 р. в м. Києві під керівництвом Героя України Бориса Олійника, за участі членів правління Українського Фонду культури автор цих рядків була ініціатором та організатором святкування 290-ліття від дня народження Григорія Сковороди «Сковорода як гасло часу». У травні 2016 р. п'ять науковців з України були організаторами та учасниками Міжнародного круглого столу «AVE SKOVORODA! Ідемо за Сковородою!» у Прешовському університеті м. Прешова та Українському домі м. Прешова (Словацька Республіка). У 2020 р. в Ужгороді відбувся масштабний Міжнародний круглий стіл, присвячений Г. С. Сковороді, в якому взяли участь Сковородинські філії з усієї України. Нині іде активна підготовка до 300-ліття від дня народження Григорія Сковороди в усіх регіонах України.

Велична Сковородиніана сяє іменами сквородинців-подвижників: М. Антоновський, Д. Багалій, В. Ерн, В. Шевчук, А. Нижник, Л. Ушкалов, С. Кримський, М. Попович, І. Драч, Б. Олійник, В. Стадниченко, Л. Андрієвський, П. Ларіонов та багатьох інших [1]. Усім шанувальникам життя і творчості Г. Сковороди необхідно опрацювати академічне видання професора Л. Ушкалова (світлої пам'яті), як

скарбницю українського духу і благословити своє життя його праведністю, мудрістю, жертвовною любов'ю: «Довго сам учись, коли хочеш навчати інших», «Любов є джерело всякого життя», «Бо що солодше від любові і згоди?» – стверджував Григорій Сковорода.

Кордоцентрична філософія Г. С. Сковороди квітує на золотих сторінках академічної Сковородиніани у вигляді безцінної повної епістолярної спадщини ноосферного генія, його листів до улюбленого учня Михайла Ковалинського та різних осіб. Це – велична Педагогіка Серця українського мислителя, мудреця і праведника, який говорить у цих листах з усіма своїми духовними нащадками.

Велика надія на співтворчість науковців, богословів, учителів-гуманітаріїв, письменників і журналістів, просвітителів рідного народу, які візьмуть у своє життя повного академічного Сковороду, як Божественний Оберіг української культури, окрасу християнської віри і мудрого порадики у науці та мистецтві життєтворення, аби доторкнутися до Духовного Неба, створеного золотим пером старчика-мандрівника, громадянина світу, «перворозуму України» Григорія Сковороди, який поза Часом і Простором. Читаймо Сковороду! Пізнаваймо своє серце! Ідемо за Сковородою!

Не забуваймо Біблійної мудрості: «Отак Ваше світло нехай світить перед людьми, щоб усі бачили ваші добрі діла, та прославляли Отця вашого, що на небі».

Список використаних джерел

1. Сагач Г. М. Духовна Сковородинізація України третього тисячоліття. Роздуми над новою книгою Володимира Стадниченка «Садівник щастя. Сковорода як дзеркало України» / Глаголь добро: суспільно-гуманітарний альманах науково-педагогічної бібліотеки м. Миколаєва. Миколаїв. 2014. № 2. С. 143-149.
2. Сагач Галина. Благословенний Григорій Сковорода. Київ. 2012. 286 с.
3. Сагач Галина. Ідемо за Сковородою / «Урядовий кур'єр». 3 грудня 2020 р.
4. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів у двох томах. Київ. 1973. 680 с.

5. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів / Григорій Сковорода; за ред. проф. Леоніда Ушкалова. 2-ге вид., стер. Харків: Видавець Савчук О. О. 2016. 1400 с.

Сагач Г. М.

Левчишена О. М.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ВИМІРІ

У наш час активізується музейна педагогіка, як співпраця між освітніми та музейними закладами у понятійно-термінологічному полі: музеєзнавство, музеологія, музейна педагогіка, ноомузейна педагогіка тощо з метою духовно-морального розвитку молодшої генерації і кожного члена суспільства у Світі Культури.

Музеологія як теорія і методологія музейної справи бере початок із середини ХХ ст. в Чехословаччині як наукова дисципліна, що визначає соціовиховну функцію музею [9, с. 48]. Розроблено логіко-семіотичну модель структуралізації музеології як науки, усвідомлення її перспектив у системі освітньо-культурологічного процесу у ХХІ ст. – столітті ноосферної освіти [6, с. 127]. Чеський вчений З. Странскі запропонував системний підхід до методології музеології та музейної роботи на історичному, структурному та практичному рівнях [9, с. 48].

Українські вчені розвивають музеологію та музеографію, де музеологію визначають як галузь знання, що вивчає цілі та організацію музею, а музеографію – як сукупність технік збору колекцій та отримання прибутку. Актуалізується розуміння музейної роботи як дослідницького центру з метою патріотичного, духовно-морального виховання суспільства. В Україні цей напрям розвивають І. Піддубний, Г. Власюк, О. Зосимович, М. Хададова, Л. Гайда, В. Великочий, Н. Гасюк, В. Якубовський, В. Бабарицька, М. Рутинський, О. Стецю та ін. Серед зарубіжних учених в цій царині відзначилися Ф.

Вайдахер, А. Майоров, В. Янін, С. Сотникова, А. Тельчаров, Т. Юрєнева, Л. Шляхтина.

У ХХІ ст. активізуються пошуки нових моделей музею: проєкт ідеального музею Миколи Федорова; корисного музею Джона Коттона Дана (США), живого музею Павла Флоренського, об'єднані музеї (сусідські) (США), інтегровані (Латинська Америка), екомuzeї (Франція, Канада). Діяльність таких музеїв спрямовано на розвиток пересічної людини з її повсякденними потребами. Екомuzeї корінного населення особливо активно розвиваються у Скандинавських країнах, зокрема в Данії, як популярні центри культурного та соціального розвитку регіону із системою національних парків, музеїв, промислових об'єктів тощо. Вони мають практичну і виховну функції, як джерело просвітницької діяльності, освоєння культури, історичного досвіду для самореалізації особистості, становлення громадянського суспільства.

Відбувається становлення та розвиток екомuzeїв і в Україні, зокрема є популярним Музей Води у м. Києві, створений за сприяння посольства та наукових працівників Данії. Із середини ХХ ст. активно розвиваються Музеї під відкритим небом за принципом моделювання етнокультурного, історико-архітектурного скарбу окремого краю чи країни. Такі музеї зберігають архітектурні споруди, предмети народного побуту, ландшафт, традиційні народні промисли, етнографічну культуру тощо. Одним із краєвих Музеїв під відкритим небом є Музей народної архітектури і побуту с. Пирогів під Києвом, створений за активної участі П. Тронька, фундаторів М. Сікорського, Я. Петрусенко, М. Ходаківського, С. Смолінського, Л. Орел та ін. Такі музеї виступають потужним інструментом соціокультурних перетворень, слугують народу, громаді, допомагаючи людям відчутти реальну причетність до історичного минулого України та краю, сприяють усвідомленню самотності й унікальності минулого у сьогоденні [9, с. 49-51].

Термін «ekomuzeї» запропонував музеолог Юг де Варін у 1971 р., як комплексне відродження, відтворення духовного надбання краю в матеріальному, речовому об'єкті, як охорона культурно-історичного середовища та простору людини. Яскраві взірці екомuzeїв представляє досвід музеїв м. Переяслав - Хмельницького та українського гончарства с. Опішні на Полтавщині тощо.

В Україні розвивається громадське музейництво через піднесення краєзнавчого руху. У другій половині ХХ ст. громадські музеї чи музейні кімнати відкриваються при закладах культури, в школах, на виробництві. Академік П. Тронько у 2009 р. разом із Національною спілкою краєзнавців України провів Перший Всеукраїнський конкурс громадських музеїв, активізувавши увагу громадськості до проблем збереження історико-культурної спадщини і місцевої історії. На той час в Україні нараховувалося понад 6 тис. громадських музеїв, із понад 4 тис. шкільних музеїв, які стали дослідницькими, освітньо-виховними культурними центрами. Навколо них створюються пізнавальні, народно-традиційні, художні та інші осередки. Громадський музей – духовна візитівка громадянського суспільства, бо демонструє ставлення громади до минулого народу, історії та культури рідного краю, ставлення до усього світу з метою змінити його на краще, духовно-морально удосконалити.

У ХХІ ст., як зазначає В. Шуляр, розвивається музейна педагогіка на рівні інтегрованих уроків з історії, мистецтва, художньої культури України та світу, християнської етики [9, с. 52-59]. Актуальні проблеми музейної педагогіки аналізують українські та зарубіжні вчені: Т. Белофастова, Є. Ванслова, Ю. Ключко, І. Коссова, Є. Медведєва, Б. Столярів, С. Фокін, З. Шинчук, В. Шуляр, М. Юхневич та ін.

Німецькі вчені А. Лихварк, А. Рейхвен, Г. Фройденталь розвивали музейну педагогіку у ХХ ст. як комплексну наукову дисципліну в синтезі музеєзнавства, музеології, педагогіки і психології, виховних аспектів музейної комунікації у формі діалогу суб'єктів – об'єктів музейного середовища. Місію музею можна визначити як сакральне місце культурно-історичного діалогу на рівні: відвідувач – співробітник музею, відвідувач – музейний об'єкт, відвідувач – історія і культура окремої епохи.

Модель музейно-педагогічного процесу може включати такі складники: музейне середовище, навколomuзейний простір, експозиція, експонат, глядач, музейний педагог. Дослідник Б. Столярів визначив форми музейно-педагогічного процесу (екскурсія, заняття в музейній аудиторії, лекція), розробив його методологічну основу (діалог з пам'яткою, музейним педагогом, міжособистісний діалог), проаналізував принципи спілкування як партнерських відносин учителя

з учнями (інтерактивний, комплексний, чуттєвий або психомоторний канал сприймання інформації) [8, с. 17-25].

Музейна педагогіка вимагає розроблення гармонійних відносин людини і природи, дитини і культури в синтезі культури і мистецтва, науки і освіти, в гармонії з біосферою як біосферно-ноосферну концепцію, яка розроблена у ХХ ст. В. Вернадським [3]. Перспективним напрямом є ноосферна освіта Н. Маслової [6, с. 127], де актуалізовано еволюційний вектор епохи розвитку людини в гармонії з природою і суспільством, вихованні духовної особистості, здатної жити і творити у Божому світі та Всесвіті, не порушуючи їх законів. Це стимулює розвиток ноомузейної педагогіки у «синтезі традицій та інновацій», в умовах діалогу мудрих осіб, людей культури [9, с. 57-58].

Ноомузейна педагогіка ХХІ ст. має такі стратегії розвитку: освітньо-культурологічна, соціальна, прикладна й професійна, маркетингово-інформаційна, іміджево-рекламна, як синтез традиції музейної справи та інноваційних методик і ноотехнологій. Такі перспективи поки що віддаляються через економічні проблеми країни, а тому не зменшується роль традиційних музеїв, зокрема побудованих у концепції персонцентризму. Це актуалізує інтерес суспільства до педагогічної біографістики у підготовці вчителя, пошуки біографічних документів в освіті, біографічне навчання, осмислення біографії видатної особи, як історичне джерело, розвиток краєзнавчої персонології, осмислення використання біографічних матеріалів у підготовці вчителів, у системі сучасної науково-дослідної парадигми; використання біографічних даних і творчої спадщини видатних педагогів, мислителів у духовно-моральному, патріотичному вихованні молодого покоління; дослідження біографічних документів у контексті формування громадянської компетентності особистості.

Педагогічна біографістика (біографічне навчання) введена німецьким соціологом П. Альхайтом, як «свідоме автопоетичне» досягнення активних суб'єктів, як осмислення персональної причетності, ідентичність, смисл їхніх історій життя та комунікабельної, соціально-життєвспроможної перспективи життєвого світу для спрямування їхніх дій [2].

В освітньому процесі закладів загальної середньої освіти актуалізується інноваційний напрям – проведення генеалогічних

розвідок видатних постатей та родовідний пошук власної родини, який можна здійснити в онлайн режимі в проєкті: <https://www.Pra.in.ua/en>, що є найширшою базою даних українських мешканців, які народилися в період між 1650 і 1920 роками [1]. Станом на жовтень 2017 р. до неї входили дані 3 мільйонів осіб. Дослідження родоводів актуалізують не лише знання свого коріння, але і формують інтерес суспільства до осмислення родоводів славетних людей, зокрема у власному життєтворчому самоконструюванні. Людина веде діалог із видатною особою, із собою, ставить запитання та шукає на них відповіді, виступає суб'єктом наукового пошуку, самоспостереження і власної життєтворчості [7, с. 92-115].

Музейна педагогіка ХХІ ст. розвивається як поліфункціональний спосіб виховання духовно-моральної та інтелектуальної культури особистості громадянина-патріота в освітньо-просвітницькому, соціокультурному просторі України Вічної, про яку мріяв академік, перший президент М. Грушевський.

Одеська академія неперервної освіти розвиває музейну педагогіку як багатогранну діяльність (освітньо – пізнавальну, пошуково – дослідницьку, громадсько – корисну), і прагне до того, щоб кожен побачив в особистому громадське, а в громадському – особисте [5, с. 8]. Стратегічними векторами цієї діяльності є музей «Освіта Одещини», «Сковородинська Світлиця», «Артпростір» із виставковою залом «Українська скарбниця», які об'єднує науково-просвітницький Центр «Скарби Одещини та України» (проф. Г. Сагач),

Цей Центр має інтегративний характер в освітньо-просвітницькому просторі Академії, регіону, країни. Він є епіцентром духовно-моральної, інтелектуальної, художньо-мистецької творчості, як перший в Одесі соціокультурний плацдарм вивіщення духу, розуму народу, збереження історичної пам'яті, як популяризатор кращих здобутків освіти і просвітництва у вимірах античного ідеалу – Істини – Добра – Краси та християнського ідеалу Віри – Надії – Любові – Софійності.

Список використаних джерел

1. База даних про мешканців України, які народились між 1650 і 1920 роками <https://www.pra.in.ua/en>

2. Біографія вчителя у біографії учня: матеріали Міжнародної науковопрактичної конференції (24 квітня 2018 р.) [наук. ред. Л. В. Литвинюк]. Полтава: ПОШПО, 2018. 256 с.
3. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский. Москва. «Наука». 1991. 271 с.
4. Глаголь добро: суспільно-гуманітарний краєзнавчий альманах науково педагогічної бібліотеки м. Миколаєва. Миколаїв. 2014. № 2. 349 с.
5. Левчишена О. М. Досліджуємо історію рідного краю: методичний посібник / О. М. Левчишена. Одеса, 2008. 60 с.
6. Маслова Н. В. Золотой ключик для учителя: основы ноосферной педагогики / Н. В. Маслова. Москва-Севастополь. 2009. 127 с.
7. Сапогова Е. Автобиографирование. «Бытие под собственным взглядом»/ Е. Сапогова// Развитие личности. 2016. №1. с. 92-115.
8. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учебн. пособие / Б. А. Столяров. Москва. Высшая школа. 2004. 216 с.
9. Шуляр В. І. Стратегії ноомузейної педагогіки в системі шкільної освіти / Глаголь добро: суспільно-гуманітарний краєзнавчий альманах науково-педагогічної бібліотеки м. Миколаєва. Миколаїв. 2014. № 2. 349 с.

Солнцева О. А.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА ВИЗНАЧЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ

Зміни, які охопили всі сфери існування людини, певним чином вплинули на сучасне суспільство. У процесі цих змін відбуваються заміни попередніх ціннісних орієнтирів на нові, іще недостатньо сформовані, щоб почувати себе впевнено. Одним із принципів самовизначення особистості є ціннісний підхід, при якому толерантність – це життєва позиція, яка проявляється внаслідок сподівань особистості, орієнтацій і вчинків із відповідними ідеалами, цінностями та змістами на

основі здійснення свідомого вибору певної позиції, прийняття відповідального рішення.

Аналіз досліджень з проблеми виховання толерантності свідчить про те, що філософський, психологічний, етичний та соціокультурний аспекти толерантності сьогодні вивчені набагато ширше за педагогічний, тому це питання вимагає ширшого опрацювання.

Толерантність як тип індивідуального і суспільного ставлення до соціальних і культурних відмінностей, як терпимість до чужих думок, вірувань і форм поведінки, можна розглядати в якості одного з фундаментальних ознак цивілізованості, рівня свідомості громадянства [1].

Історичний екскурс свідчить про те, що на перших порах міфологічна свідомість і філософія легко уживаються одна з одною. Цей стан можна назвати прихованою толерантністю. Суспільство терпимо ставиться до специфіки філософського мислення, оскільки воно ще не веде до руйнування міфологічних образів. Пізніше розпад античної толерантності тісно пов'язаний із спробами запобігти руйнуванню духовної і соціальної єдності. Нетерпимість і гоніння інакодумців лише поглибили кризу античного суспільства. Соціальна консолідація зумовила новий тип свідомості, формування якого вимагало толерантності.

Представники епохи Відродження, зокрема Я. Коменський, М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле надавали великого значення турботі про зовнішній прояв почуттів і думок людини, культурі спілкування з іншими, а також людяності, чемності, толерантності у взаєминах. Найвизначнішим представником толерантності в ті часи був Вольтер, який сказав свою знамениту фразу: «Ваша думка для мене глибоко ворожа, але за ваше право висловити її я готовий віддати своє життя» [5].

У філософській думці Нового часу категорія толерантності розглядалася в контексті віротерпимості. Праця Дж. Локка «Листи про толерантність» навіюють думку, що характеризує трактування можливостей існування вільного розуму в контексті толерантності: розум неможливий без свободи думки, без свободи дослідження, сумніву, без релігійної свободи, без толерантного ставлення до іншої віри, інших поглядів на світ [5].

Шляхи реалізації толерантності у сучасній парадигмі виховання висвітлені у педагогіці толерантності – «педагогіці співробітництва», «педагогіці успіху», «педагогіці діалогу», «педагогіці ненасилля», які розглядають досягнення позитивних результатів у вихованні дітей за умови врахування їхніх інтересів, надання їм права вільного вибору, чуйного ставлення до них та адекватного прийняття всіх їхніх позитивних і негативних особливостей (за Ш. Амонашвілі, І. Волковим, Є. Ільїним, С. Лисенковим, В. Сухомлинським та ін.) .

Основними позиціями цих педагогічних систем є прояв інтересу до життя дитини, її переживань, спілкування, від якого очікують взаємної довіри, поваги, розуміння, врахування внутрішньої мотивації поведінки, встановлення з дитиною довірливих взаємин, створення атмосфери співробітництва, співтворчості.

Аналізуючи вітчизняні концепції виховання, необхідно звернути особливу увагу на концепцію особистісно орієнтованого виховання І. Беха. У своїй педагогічній діяльності І. Бех всіляко сприяв розвитку толерантності в освіті, що виходить з положення самої концепції, ідея якої визначає самоцінності та духовну суверенність кожної особистості, творця самої себе та навколишніх умов, розвиток духовних цінностей [2].

Варто відзначити С. Русову, класика вітчизняного дошкільного виховання і громадську діячку. Педагогічна концепція С. Русової має гуманістичну спрямованість. На думку С. Русової, провідна роль належить моральному вихованню, яке має починатися з розвитку високих моральних почуттів, з формування моральної свідомості та відповідної поведінки, з виховання любові до рідного краю, до свого народу [4].

Г. Ващенко – визначний український педагог кінця XIX – першої половини XX століття, у своїй фундаментальній праці «Виховний ідеал» стверджував, що основним орієнтиром виховання народу є вироблений ним виховний ідеал, тобто уявлення про те, якою повинна бути людина.

Викладаючи свої погляди на ідеал українського національного виховання, Г. Ващенко відстоював необхідність дотримання гуманістичного принципу, шанобливого ставлення до

інших народів, віри в ідеали добра, намагання творити і відстоювати добро на землі. Утім, український виховний ідеал Г. Ващенко є діалектичним поєднанням змісту загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей [3].

Одними з найбільш ґрунтовних у розгляді толерантності є міждисциплінарні наукові підходи, що велися на перетині гуманітарних наук, таких як психології з етикою, соціальною філософією та літературою тощо. Зокрема, роботи А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Г. Олпорта, Е. Фромма, М. Бубера сформували основи для екзистенціального та гуманістичного розуміння сутності толерантності.

Представники зазначених напрямків розглянули сутність толерантності як процес розвитку особистості, прагнення людини до особистісної цілісності й зростання. Загалом можна говорити про те, що основний акцент робиться на унікальності та цілісності кожної особистості, яка прагне до самовдосконалення та самоактуалізації.

А. Маслоу, який найбільш змістовно висвітлював проблеми особистісного зростання, у своїх роботах визначав перш за все передумову життєдіяльності людини на рівні буття, що пов'язана з докорінними змінами, які відбуваються в її особистості, як розвиток самої особистості [6].

Отже, базові цінності особистості закладаються в процесі виховання та освіти. Саме тому дана проблема не може бути вирішена поза педагогічним процесом цілеспрямованого виховання толерантності, який має здійснюватися в закладах освіти. Виховання на основі вічних, істинних цінностей – не тільки і не стільки педагогічна проблема, це проблема розвитку всього суспільства.

Толерантність являє собою нову основу педагогічної взаємодії вчителя і учня, сутність якої зводиться до таких принципів навчання, які створюють оптимальні умови для формування в учнів культури поведінки, гідності, самовиявлення особистості, виключають фактор страху неправильної відповіді або вчинку.

Так, однією з умов виховання толерантності є освоєння вчителем певних демократичних механізмів в організації навчального процесу. Орієнтація педагога на досягнення смислів поведінки і

вчинків дітей означає, що у виховній діяльності на перший план виходять завдання розуміння дитини.

Шлях до толерантності – це серйозний емоційний, інтелектуальний труд і психічне напруження, бо воно можливе тільки на основі зміни самого себе, своїх стереотипів, своєї свідомості.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию. М., 2000. 117 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. К.: ІЗМН, 1998. 203 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. 3-є вид. Полтава, 1994. 19 с.
4. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. К.: Освіта, 1996. 304 с.
5. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху / Г. С. Сазоненко. К.: Гнозис, 2004. 684 с.
6. Ткалич М. Г. Аналіз основних теоретико-методологічних підходів до вивчення самоактуалізації особистості / М. Г. Ткалич. К.: Міленіум, 2003 Ч.9. С. 85-90.

Хайруліна В. М.

Заслужений працівник освіти України

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ – ВЧИТИ МИСЛИТИ ЧЕРЕЗ ПОЧУТТЯ!

Взаємодія вчених з практиками, а швидше спільна турбота про майбутнє своєї держави про дітей, вкотре захопило, спонукало до роздумів і порівнянь.

Впевнена, що реальне реформування української школи можливе за умови кардинальних змін у вищій школі. З першого курсу майбутні вчителі мають вивчати творчу спадщину Сухомлинського, з першого курсу мають емоційно розвиватися, вміти радіти, бути у школі, спостерігати за шкільними подіями, вчитися аналізувати відвідані уроки, готуватися за допомогою вчителів-наставників до своїх уроків,

проводити уроки, вживатися в атмосферу школи, вчитися вести за собою вихованців, ставати творчим вчителем.

В. О. Сухомлинський навчаючи звертається до свята святих педагогіки, куди дуже мало хто може ступити, то область почуттів, емоцій, підсвідомого.

Емоційність для Сухомлинського не додаток, не десятий пункт у переліку вимог до уроку, не засіб зацікавити дитину, а єдина можливість розвивати, навчати дітей і зберігати їм дитинство. «Емоційне пробудження розуму» – метод Василя Олександровича. Дитячий розум будити через почуття!

Нині є добра нагода, працюючи над змістовим наповненням навчальних предметів, на перше місце необхідно поставити виховання. Зменшивши об'єм навчального матеріалу на урок, у кожен предмет ввести виховний аспект. Пріоритетом має бути виховання почуттів.

Саме духовність виховання в освітньому просторі України спонукатиме і сприятиме змінам, які так необхідні в наш час.

Виплекати педагога, здатного через будь-який предмет шкільної освіти розставити етичні акценти разом із дітьми, зробити дієві висновки у власному житті – задача державних установ та лідерів освітнього простору. І якщо цей простір буде добротворчим, відповідальним, з людьми, що мислять, у держави буде майбутнє.

Нам необхідно об'єднати зусилля, вникнути у напрацьоване, доопрацювати та запропонувати програму впровадження системи виховання на основі тисячолітньої духовної культури українського народу в шкільний простір на державному рівні. Школа має виховувати і навчати молоде покоління на основі кращих традиційних цінностей українського народу. «Не християнське виховання дітей це потвора без голови», – стверджував К. Ушинський.

Пріоритетом у духовному вихованні є виховання почуттів. Ми маємо виховувати вміння жити за формулою: почуття, розум, дія, результат, рефлексія. Визнаючи необхідність унормованості співжиття, разом творити мікросоціум благочестя для проживання в ньому, зменшити інформаційний обсяг уроку та його затеоретизованість, орієнтуватися на особистісний досвід дитини, вчити аргументовано вибудовувати відповіді, розуміти культурологічні традиції країни, в якій живемо, допомагали осмислити себе, чути себе, розуміти себе. Нами

розроблено та успішно функціонував протягом багатьох років Алгоритм виховання особистості: «Зростаємо, щоб любити, навчаємось, щоб добро творити!»

На наше переконання, саме християнські першоелементи можуть (а хочеться сказати – мають!) наповнювати кожен предмет шкільного курсу, використовуватися при вивченні всіх навчальних дисциплін, адже Христова віра настільки всеохоплююча, універсальна, потужна, що годі й шукати ті складники нашого буття, які вона не наповнює своїм світлом і теплом. Починаймо таку практику саме з уроків рідної мови. Цей вибір мотивується не тільки лінгводидактичною інновацією, яка є важливою складовою частиною реформування змісту мовної освіти школярів.

Рідна мова і є першоосновою духовності, її найбільшим осередком – однаковою мірою що окремої людини, що всього народу. Так, саме рідне слово витворює дух людини, зміцнює його, дає змогу прилучитися до духовних надбань свого народу й усього людства, формує нашу морально-етичну поставу, емоційну сферу й інтелект. Саме тому головний акцент при вивченні мови, особливо ж рідної, слід переносити із засвоєння згромаджених воедино якихось мовних правил на осягнення мови як засобу пізнання світу, свого народу й себе в ньому, як шляху прилучення до найвищих надбань уселюдського й національного духу. За висловом К. Ушинського, «...зовні скромна праця вчителя є однією з найважливіших справ. Перемоги, здобутки нація отримує саме завдяки їхній праці».

Втрата частиною учнів мотивації до навчання, зацікавленості у результатах – камінь спотикання на шляху до якісної одухотвореної освіти. У чому, на нашу думку, коріння цього явища?

По-перше, невміння вчитися і долати труднощі. Навчання – тяжка праця, яка потребує спеціальних умінь та навичок, і якщо вони несформовані в родині та початковій школі, в основній – навчання стає непосильним.

По-друге, перевантаження навчальних програм. Наше прагнення «втиснути» у голови дітей побільше інформації призводить до втоми, опору і природного відштовхування дітей. Адже людський розум, за влучним висловом Плутарха, не глек для рідини, а вогонь, який треба запалити.

По-третє, одноманітність життя і навчального процесу. Монотонність шкільних занять, відсутність яскравих вражень, необхідність «сидіти тихо», «мовчати» роблять шкільне життя підлітка нудним і тяжким.

По-четверте, збідненість методів організації навчального процесу, авторитарність учителів і батьків.

Одним із дієвих засобів виховного впливу на особистість у коледжі, який я очолювала 27 років, з перших днів експериментуючи, був предмет «Етика: духовні засади», наша авторська програма для 1-11 кл. ЗНЗ, яка тричі рекомендована Міністерством освіти і науки України (третій раз в 2014 р.); Даний предмет було затверджено і в навчальних планах коледжу з 1999 по 2016 р., що успішно спонукало, сприяло духовності виховання в коледжі. Всі роки ми плекали духовну, конкурентоздатну, відповідальну за свій вибір особистість. Нами видано хрестоматію з етики для учнів початкової школи «Дивоцвіт дитинства» і методичний посібник для вчителів початкових класів: «Уроки добротворення».

Багато пережито, апробовано, адаптовано, оновлено. Створено авторську школу, розроблено та впроваджено структурно-змістову модель Школи духовного зростання та добротворення.

Ціннісні орієнтації змінюються через зміну свідомості, водночас змінена свідомість призводить до зміни поведінки.

Цінуймо, пропагуймо найважливіші традиційні цінності українського народу, які мають стати основою при розробці програм і навчально-дидактичного забезпечення для реалізації прийнятої реформи освіти, щоб спрямувати зростаючу особистість на шлях добротворення.

Допоможе прилучити наших вихованців до законів високої моралі, в основі яких – споконвічні кращі традиційні цінності українського народу і тисячолітні християнські заповіді, зробити їх головними буттєвими приписами?

Пропонуємо засоби, які допоможуть змінити ціннісні орієнтації в сучасному навчальному закладі:

- оновлення науково-концептуальних підходів до освітнього простору;
- високий моральний потенціал і досвід вчителя;

- спонукання і сприяння зустрічі вихованців з поняттями: добро, совість, краса, етика, сім'я, ідеал, відповідальність, добротворення, благочестя, моральні цінності, становлення світогляду;
- комплексна державна програма, яка передбачала б вивчення основ християнської етики з дошкільного віку та протягом життя;
- введення обов'язкових предметів духовно-культурологічного циклу.
- партнерство батьків і вчителів у виконанні виховних завдань.

Цікава ера може відкритися нині в освітньому просторі України за умови, що кожен, хто обрав життєвий тернистий шлях вчителя, прийме необхідність мінятися і міняти шкільне життя. Покращення якості виховання в процесі навчання. Разом із вчителями терміново, проте продумано і планомірно має мінятися НАПН України, професори та викладачі вищих навчальних закладів, щоб розірвати давно замкнене коло: у виші приходять не навчені діяти, проектувати, думати, випускники шкіл, а у вишах студентам начитують лекції, не приділяючи достатньо уваги, як ті знання перетворити в корисну діяльність, як вчити своєму улюбленому предмету, як практично зробити нудне цікавим, доступним, необхідним для життя. Намагаймося переконувати студентів, вчителів під час курсової перепідготовки, що бездіялісна педагогіка – трата ресурсу, і дитячого, і вчительського, і державного. Узагальненою відповіддю на ці завдання, з нашого погляду, є парадигма педагогіки добротворення.

Нам необхідно допомогти здійснити задум Бога у кожній дитині.

Визначати акценти, проектувати діяльність по розвитку природних здібностей і здатностей. Вчити набувати власний досвід. Вчити думати в практичній діяльності.

На виході із школи особистість з паспортом має бути здатною, продукувати те, що користується попитом, чи то інтелектом, чи то творчістю, чи то руками. Тож тільки у спільних наукових і практичних пошуках та підготовці вчителів до творчої діяльності можемо сподіватися на добрі зміни в освітньому просторі України, бо яких дітей виховаємо, саме виховаємо, такою буде наша держава!

Вчитель як священнослужитель має служити дитині, прилучати її до добрих справ через конкретну діяльність.

Життєтворчість школи добра, творчості і радості, Школи добротворення – презентую на своєму персональному сайті.

Сайт – інтернет книга рясно ілюстровану світлинами, презентаціями, фільмами, ... На ньому й інноватика, і набутий досвід за 27 успішних років.

Він має 7 розділів з великою кількістю підрозділів.

- Розділ – ПРОЕКТИ з підрозділами: «Школа добротворення», «Український коледж ім. В. О. Сухомлинського», «Асоціація Сухомлинського», «НАПН України», «Співпраця з КНР», «Співпраця з Литвою», «ВГО «Поступ жінок мироносиць», «Творча спілка вчителів України», «Інтелект України», «МАБН», «Православне педагогічне товариство». Кожен із підрозділів має світлини, статті, інші медіа.

- Улюблений розділ – ПРАЦІ, де розміщені статті, методичні рекомендації, сценарії, спогади, КНИГИ. Привертаю увагу саме до книг: «Дивоцвіт дитинства», – хрестоматія з етики, «Уроки добротворення» – посібник вчителям, «Педагогіка добротворення» – науково-методичний посібник, «Ігровий університет» – науково-методичний посібник для вчителя, «Логос» – збірка наукових праць колежан, «Нова школа нової України» – посібник, «Рідномовний простір» – науково-методичний посібник, «Духовний простір В. М. Хайруліної» «Рідна мова, ти ніжний цвіт» – антологія творів колежан про мову, «Твори 2000» – збірка творів учнів Українського коледжу ім. В. О. Сухомлинського, «Суцвіття» – посібник, «Український коледж ім. В. О. Сухомлинського 2000 – навчальний посібник, ... вартий особливої уваги.

- Розділ МЕДІА, підрозділ відео, познайомить вас зі становленням колективу експериментальної школи, із пізнанням і утвердженням духовних цінностей відповідно вікових задатків і здібностей, з умінням вирощувати знання, створювати ситуації успіху в урочній діяльності, занурюватися у навчальний предмет, плекати добротворців.

- Фільми «Школа під блакитним небом», «Не бійтесь бути білими воронами», «Вічний Сухомлинський», «Школа Ан Хой» приклад – підтвердження із китайського освітнього простору.

Доступ вільний. Заходьте на сайт, переглядайте, шукайте, читайте, осмислюйте, копіюйте, адаптуйте, удосконалюйте, впроваджуйте у свою життєтворчість і у життєтворчість ваших вихованців.

Перегляд сайту за посиланням: <http://vasylina.kiev.ua/>

Шевченко Н. М.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДИТИНИ

В сучасних умовах становлення інформаційного суспільства найактуальною проблемою є формування і розвиток особистості, яка здатна в реаліях сьогодення до продуктивної життєдіяльності, гармонійної взаємодії з оточенням і з собою. Зважаючи на те, що складовою особистості є пізнавальна сфера, на розвиток якої впливають багато чинників, вважаємо за доцільним розглянути сенсорну інтеграцію як один з таких чинників, оскільки саме вона є запорукою успішного розвитку, адаптивної поведінки, навчання, освоєння нових навичок, продуктивного реагування на труднощі.

У свою чергу, продуктивне реагування на труднощі та освоєння нових навичок важливі для розвитку інтеграції сенсорних відчуттів, а здатність об'єднувати та аналізувати інформацію, що надходить через різні канали сприймання, тобто сенсорна інтеграція, відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної сфери дитини.

Сенсорна інтеграція – процес, під час якого нервова система дитини отримує інформацію від рецепторів всіх аналізаторів, організовує та інтерпретує їх, аби потім використати для цілеспрямованої діяльності [2]. Відчуття від аналізаторів дають дитині інформацію про фізичний стан її тіла та навколишнє середовище. Мозок у такому разі виступає своєрідним комп'ютером, що допомагає органам чуття розпізнати інформацію, яка надходить до нього, а відтак зрозуміти, чого потребує тіло й віддати команду для правильної відповіді. Зауважимо, що жодна частина центральної нервової системи не працює автономно, оскільки одна частина передає інформацію до другої.

Розвиток дитини відбувається лише за умови постійної стимуляції відчуттями власного тіла та навколишнього середовища. Вважається, що процес стимуляції проходить на рівні стовбурових структур головного мозку, які виконують роль своєрідного фільтра, тобто пропускають важливу інформацію вище до кори головного мозку, де формується моторна відповідь або відсіюється непотрібна інформація, яка стає так званим «фоновим шумом».

Важко переоцінити значимість сформованості структур, які відповідають за процес інтеграції шкільного навчання. Вміння диференціювати зайву інформацію – важливе для дитини під час уроку, адже завдяки йому вона може виділити голос учителя та слухати його і не звертати уваги на шум – розмови інших учнів чи гул за вікном [1].

Аналіз наукових джерел виявив два типи сенсорних каналів – зовнішні та внутрішні. До зовнішніх каналів належать зір, слух, нюх, смак, тактильні відчуття, або доторкання. Тактильні відчуття розвиваються в тісному зв'язку із «внутрішніми» відчуттями – вестибулярною та пропріоцептивною системою. Ці три основні системи – тактильна, вестибулярна та пропріоцептивна – дають змогу мозку вибудувати «схему тіла», тобто керувати усіма його частинами. Так, тактильна система – сприйняття за допомогою дотику через шкіру (температура, біль) базується на захисних реакціях організму. Дисфункція тактильної системи спричинює болісне чи неправильне сприйняття дотику, що може призвести до виникнення у дитини драгівливості, поганой концентрації уваги, самоізоляції, гіперактивності.

Вестибулярна система – порушення може виникнути внаслідок ураження мозочка, який відповідає за розуміння положення тіла у просторі, гравітацію, та допомагає у формуванні відчуття безпеки. З його допомогою розвиваються: координація, рівновага, плавність та синхронність дій, необхідних для точності рухів.

Система пропріорецепції забезпечує інформацію про внутрішню схему власного тіла та особливості навколишнього середовища (структура, твердість, пружність), під час ходи. Брак такої інформації веде до проблем із регуляцією м'язового тону, стабілізації окремих частин тіла, що призводить до порушення

розуміння схеми тіла, плануванні рухової діяльності. Ознаками є незграбність, падіння, погана орієнтація в просторі, дивні пози тіла, труднощі в маніпулюванні дрібними предметами [3].

Варто зазначити, що порушення сенсорних функцій призводить до неможливості повноцінного сприйняття інформації із навколишнього середовища. Тому, якщо у дитини є порушення рухового розвитку, зору, слуху, тактильних відчуттів або інші особливості розвитку, то їй просто необхідна допомога. Така дитина не може ефективно адаптуватися до навколишнього середовища і отримувати інформацію, з того, що її оточує.

Розглядаючи сенсорну інтеграцію як одну із складових розвитку пізнавальної сфери дитини та пізнання нею світу, дослідження науковців показали, що для успішного засвоєння знань про оточуючий світ необхідно, щоб усі органи відчуття функціювали на достатньому рівні і отримували подразники, стимули різної сили та концентрації. За відсутності чи частковому ураженні органів сприймання дитина не отримує, чи отримує неповну, нечітку, спотворену інформацію, тому світ її вражень стає біднішим. Отже, проблеми, які виникають у навчальній та ігровій діяльності, є результатом спотвореного сприйняття сенсорної інформації та неадекватних процесів її обробки, несформованості вмінь та навичок інтегрувати сенсорну інформацію, отриману від різних органів відчуття з метою точного інтегрального відображення фізичної реальності.

У світовій практиці існує методичний та інструментальний досвід роботи з дітьми, які мають особливості сенсорних систем, спрямований на корекцію та реабілітацію процесів сенсорної інтеграції. Наприклад: методики розвитку пізнавальних процесів як традиційних, так і авторських (М. Монтесорі, Домана, Кондуктивної педагогіки А. Пето) для осіб з порушеннями функцій комунікації та спілкування технологій альтернативних засобів комунікації (Піктограми, PCS, Bliss, жести, комунікатори тощо); методики формування і розвитку рухової сфери та орієнтації у просторі (Войта, Боббат, Кніла, В. Шерборн тощо).

Успішно, у роботі з дітьми використовуються арт-терапевтичні технології, зокрема: звукотерапія, музикотерапія,

світлотерапія, піскотерапія, казкотерапії та ін., а також анімалотерапія, гідротерапія й інші види технологій, які дозволяють дитині яскраво та із задоволенням пізнавати оточуючий світ.

Слід відзначити, також, ефективність використання полісенсорного середовища, тобто: сенсорні кімнати, кімнати побутової реабілітації, спортивні зали та релаксаційні комплекси тощо [1].

Комплекс вправ з сенсорної інтеграції розробляється, як правило, на основі сенсорної діагностики, індивідуально для кожної дитини.

Отже, теорія сенсорної інтеграції допомагає пояснювати, планувати та прогнозувати розвиток і поведінку дитини, тому, безумовно є необхідним фактором розвитку пізнавальної сфери особистості дитини.

Список використаних джерел

1. В. Графкіна. Сенсорна інтеграція: розкладаємо по полицках / Практичний психолог. Дитячий садок. Київ, 2018. №10.
2. Шевцов А., Заплатинська А.. Сенсорна інтеграція в системі медико-психолого-педагогічного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності //Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XII. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 133-137.
3. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. М.: Теревинф, 2009. 272 с.

Шмалько (Тома) Ю. В.

Фаховий коледж Міжнародного
гуманітарного університету

ДУХОВНИЙ СВІТ АФОРИСТИКИ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

Творчість Григорія Сковороди – це духовна скарбниця не лише української літератури, а й світової. Байки, вірші, притчі, філософські трактати, листи – усі твори письменника наскрізно пронизані глибокою мудрістю, яка передається із покоління в покоління вже майже триста років і не втрачає своєї актуальності.

Філософ, вчитель і мудрець поєдналися в одній особі митця. Він так вмів досконало та влучно передати свою думку, що вона виокремлюється в афоризм і продовжує своє життя як окремий жанр.

Основною рисою афористики Григорія Сковороди є духовність. Письменника найбільше цікавить внутрішній світ людини. Дослідниця Сагач Галина зазначає: «Духовна харизма українського перворозуму Г. С. Сковороди має синкретичний характер: божественні генетичні дари Божі, успадковані через велику побожність рідного українського народу...; через побожність родини Г. С. Сковороди, про яку дослідники пишуть не лише як дружну родину «малоземельного козака Савки Сковороди», але і як про Чорнухинського священника» [5, с. 1].

Як філософ і богослов, митець торкає важливі духовні теми: добро, праця, знання, свобода, любов, мудрість, дружба, призначення людини.

Однією з улюблених тем Григорія Сковороди є тема дружби. Про неї ми читаємо у байках, листах та філософських трактатах. Аналізуючи його творчість, можемо вивести основні закони дружби.

У передмові до байок збірки «Байки харківські» автор зазначає: «В єдності думок полягає справжня дружба» [8, с. 90].

У байці «Соловей і Жайворонок та Дрізд» попереджає й про те, чого не слід допускати у справжній дружбі: «Не слід приневолювати друга до того, що тебе звеселяє, а його мучить» [8, с. 131].

«Дружбу годі випросити, купити чи силою вирвати» [8, с. 131], – пише байкар.

В цій же байці бачимо наскільки митець цінує дружбу: «Нічого немає дорожчого, солодшого і кориснішого за дружбу» [8, с. 131].

«Щасливий той, хто хоча б тінь доброї дружби зумів здобути» [26, с. 131].

У філософському творі «Розмова п'яти одорожніх істинне щастя в житті» знаходимо афористичний рядок про братерську допомогу:

«Брат, що від брата має допомогу – як місто тверде і високе» [8, с. 139].

У байці «Собака і Вовк» філософ розкриває моральні витоки дружби. Подібність душ і моральні чесноти він ставить на перше місце у дружній прихильності. Автор застерігає:

«І рід, і багатство, і чин, і споріднення, і тілесні принади, й науки не спроможні утворити дружбу» [8, с. 119].

Як відомо, коли Григорій Сковорода працював викладачем у Харківському колегіумі, то здружився з вихованцем Михайлом Ковалинським. У ньому він бачив свого однодумця і учня. Вони багато спілкувалися, разом подорожували. Це була справжня братерська любов та дружба. Письменник присвятив йому вірші. А Ковалинський зі слів Сковороди записав його біографію.

У листах до свого друга Ковалинського можемо знайти багато висловів про дружбу: «Маючи друзів, вважай, що ти володієш скарбом» [8, с. 164].

Афористичного характеру набуває його порада Михайлу в одному з листів:

«Подібне до того, як купці вживають застережних заходів, щоб під виглядом хороших не купити поганих і зіпсованих товарів, та і нам треба найретельніше дбати про те, щоб обираючи друзів, цю найліпшу окрасу життя, більш того – неоціненний скарб, по недбалству не натрапити на щось підробне і мниме...» [8, с. 171].

В іншому листі філософ звертає увагу й на те, що друзів ще має об'єднувати спільний рід занять:

«...для повної істинної дружби, яка єдина найбільше зм'якшує прикрощі життя і навіть оживляє людей, потрібна не лише прекрасна добродішність і подібність не самих тільки душ, але й анять» [8, с. 172].

В цьому ж листі Григорій Сковорода пояснює, що саме з цієї причини у нього не може бути багато друзів, бо ж «вони не вивчали наук

або ж якщо і вивчали, то такі науки, які чужі моїм озумовим нахилам, хоч у всьому іншому вони й подібні до мене» [8, с. 172].

Читаючи листи до Ковалинського, можна знайти багато порад: «Слід підтримувати з'язок з тими, які кращі, ніж інші, які звичайно вважаються просто обрими» [8, с. 174].

У листах до свого друга письменник не лише прославляє справжню дружбу, а й намагається відвести від вдаваних друзів, підлесливих людей. І, навіть, розказує як розпізнати підлесника, вказуючи на його основні риси:

«Перша відмінна ознака підлесника – мінливість і непостійність: він не може довго йти за одним і тим же і триматись одного й того ж правила, але подібно до мавпи, наслідує інших доти, доки не одержить того, чого домагався» [8, с. 171].

Григорій Сковорода ставився до свого друга Михайла із великою прихильністю та братерською любов'ю. Це можемо побачити вже з перших рядків листів, де він його називає: «найжаданіший друже» [8, с. 163], «...мій скарбе» [26, с. 164], «Найдорогоцінніший Михайле», «Найдорожчий мій Михайле» [26, с. 168], «Любий Михайле» [26, с. 171], «найдорожча мені істото, наймиліший Михайле!» [26, с. 172], «турбото та вітхо душі моєї» [8, с. 173].

Як зазначає дослідник Іван Пільчук, «Листи Сковороди багаті своїми іносказаннями, афоризмами, частково апозиченими з античної та інших літератур. Вони надають своєрідної художньої орнаментовки сквородинській епістолярії...» [1, с. 142].

Мудрі поради та настанови, які митець дає другу, мають глибокий афористичний характер, тому залишаються духовним скарбом донині.

Мудрість – це ще один великий духовний скарб, на який звертає увагу Григорій Сковорода. Адже він добре розуміє, що це світло, без якого не може існувати людство і розвиватися далі.

Найбільшу мудрість митець вважає у пізнанні самого себе: «...пізнаєш себе, пізнаєш усе, а не пізнаєш себе – ходитимеш у темряві і боятимешся там, де й страху й не було» [8, с. 144].

Подібну думку знаходимо і в поезії «Підіймись на небеса у версальський хоч би сад» із збірки «Сад божественних пісень»: «Найпотрібніше тобі ти знайдеш лиш у собі» [8, с. 64].

У листі до друга Михайла Ковалинського він пише: «Кращий путівник в старості – це мудрість» [8, с. 164].

Даючи пораду своєму другу, Григорій Сковорода виділяє мудрість однією із найголовніших у людському житті, саме тому виокремлює її першою сентенцією.

В «Розмові п'яти подорожніх про істинне щастя в житті» знаходимо теж гарний афористичний вислів: «Премудрість – це гостре, далекоглядне орлине око» [8, с. 137].

Усі байки письменника пронизані світлою мудрістю: «Мудрі і в забавках розумні, а в брехні правдиві» [8, с. 90].

Звісно, Григорій Сковорода, був добре обізнаний із Біблією, адже після закінчення Києво-Могилянської академії мав стати священиком. З цією Книгою він ніколи не розлучався, завжди носив її із собою, добре знав і цитував.

Сагач Галина порівнює «...духовну спорідненість натхненного генія Григорія Сковороди із святими Праотцями, давньозавітними праведниками, такими як Ной. Немає людини в християнській культурі, для якої Ной, Ноїв Ковчег не були б взірцем святості, богонатхненності, чистоти серця, яке було у постійному контакті з Богом.

Григорій Сковорода усе своє життя закликав жити мудро й праведно, за Божими Заповіддями у житті й творчості, чим побудував новий «Григоріїв Ковчег» духовно-морального й фізичного спасіння тих, хто живе цінностями християнства...» [5, с. 4].

Саме священна книга послужила першим поштовхом до пізнання мудрості. У Біблії описується велика сила мудрості: «Я, мудрість, живу разом з розумом, і знаходжу пізнання розважне. Страх Господній – лихе все ненавидіти: я ненавиджу пиху та гордість, і дорогу лиху та лукаві уста! В мене рада й оглядність, я розум, і сила у мене. Мною царюють царі, а законодавці права справедливі встановлюють»

Отож, аналізуючи афоризми про мудрість не можна не згадати про знання, розум, бо вони тісно між собою взаємопов'язані.

В Епіграмі маємо мудру пораду:

«Скажи, яке для мужа мудре діло!

Май світло в розумі й здорове тіло» [8, с. 86].

В поезії зі збірки «Сад божественних пісень» знаходимо такий вислів: «Як знання в нутрі твоїм – то веселий будеш з ним» [8, с. 64].

У байці «Пси» можна виокремити одну з рис розумної людини. Афористичною є сила байки: «Розумний чоловік знає, що ганить, а дурний базікає без пуття» [26, с. 92].

Розумний чоловік, на думку мислителя, має використовувати свої знання у житті:

«Як і робота без природженості, так і знання без роботи – мука» [8, с. 102], - вказує автор у силі байки «Дві курки».

Філософ Скворода добре розуміє значення, коли тебе оточують розумні люди, а тому наголошує:

«Ліпше в одного розумного і доброго бути у любові та шані, ніж у тисячі дурнів» [8, с. 107].

У байці «Щука і Рак» Щука, яка накинувшись на солодку наживу, попалася на вудку, Григорій Скворода зображує нерозумну людину. В силі цієї байки робить афористичний висновок: «Без озуму й за морем погано, а мудрому чоловікові весь світ – рідний край: скрізь йому і завжди добре» [8, с. 123].

Мислитель вказує, що від знань залежить наше життя, будь-яка справа, яку ми розпочинаємо:

«Початок справі – знаття, звідки йде бажання, від бажання – пошук, потім отримуємо результат, ось і задоволеність, тобто те, що отримуємо і що для людини благо» [8, с. 137].

Отже, володіючи знаннями та пізнавши себе, людина може правильно віднайти рід праці, яка буде їй по душі.

Праця – це одна із духовних потреб людства, яка необхідна для його подальшого існування та розвитку. Саме в праці людина найбільше пізнає себе, свої потреби.

Григорій Скворода вніс своє поняття, яке назвав «споріднена праця». Якщо людина робить те, що їй подобається, вона відчуває радість і приносить водночас користь для інших. Найяскравіше тема спорідненої праці розкривається у байці «Бджола і Шершень». Оповідна частина цієї байки в кілька разів коротша за підсумкову. Бджола – уособлення мудрої та працьовитої людини, а Шершень – образ лінивої людини, яка користується плодами інших та ще й насміхається із Бджоли. Та Бджола йому пояснює, що найбільшу радість вона відчуває від самого процесу збирання меду, бо без праці життя – не життя. В силі цієї байки є дуже

гарний та мудрий афористичний висновок: «Немає більшої радості, аніж жити за покликанням» [8, с. 125].

Риторичні питання у силі байки теж набувають афористичності і мудрості: «Що гірше, ніж купатися в достатку і смертельно каратися без природженого діла?» [26; 125].

Від риторичних питань автор переходить вже до ствердження: «Немає гіршої муки, як хворіти думками, а хворіють думки, позбавляючись природженого діла» [8, с. 125]; «...душа, володарка людини, втішається природженим ділом» [26, 125].

Подібні думки про споріднену працю зустрічаємо в байці «Зозуля та Дрізд»: «Робота наша – джерело радості» [8, с. 116].

Так само, як і в байці «Бджола та Шершень», сила байки «Зозуля та Дрізд» є набагато більшою, ніж сама оповідь. Саме в ній автор дає багато афористичних висловів, підкреслюючи вагомість спорідненої праці: «Щасливий той, хто поєднав любе заняття із загальним» [8, с. 116]; «Немає нічого солодшого, як спільна для нас усіх робота. Вона є голова, світло і сіль будь-якого окремого заняття» [8, с. 116].

У філософському творі «Дружня розмова про душевний світ» Григорій Сковорода детально описує ознаки спорідненої праці і вказує, що:

«Праця – живий і невсипущий рух усієї машини» [8, с. 148].

Автор вказує, що споріднена праця ні в якому разі не залежить від матеріального достатку. Будь-яка людина може бути незадоволена собою, через те, що не знайшла своє призначення у житті: «Не дивись, хто вище і хто нижче, хто видніше і незнатніше, багатше і убогіше, але дивись на те, що з тобою споріднене» [8, с. 148].

Лише праця, яка приносить задоволення для душі може бути на висоті: «Ніхто не погне твердої слави від будь-якого мистецтва, коли працюватиме без насолоди і натхнення» [8, с. 150].

Найголовнішу думку спорідненої праці знаходимо у філософському творі «Дружня розмова про душевний світ»: «Багатством живиться лише тіло, а душу веселяє споріднена праця»

«Коли відняти від людини споріднене діяння, тоді їй – смертельна мука» [8, с. 150].

Духовно багата людина завжди буде плекати про чистоту своєї душі. Григорій Сковорода про це нагадує не раз у своїй творчості. Так, у

ліричній поезії «Чистий можеш быть собою» є дуже гарний афоризм : «Сам ти град, коли в душі є сад» [8, с. 50].

Поради філософа перегукуються з Біблією:

«Ти ж наглядай за душею, яке в ній зело проростає

І не барись полоть, як де недобре зійшло» [8, с. 81].

«Щонайперше плекай квітку святу чистоти» [26; 81].

Письменик застерігає, що надмірність та багатство часто призводить до душевного смутку: «Надмірність породжує пересиченість, пересиченість – нудьгу, нудьга – душевний смуток, а хто хворіє на це, того не можна назвати здоровим» [8, с. 163].

Але душу завжди рятують любов, добро, честь, правда.

Любов – найпрекрасніше почуття. Григорій Сковорода вчить:

«Любов виникає з любові, коли хочу, щоб мене любили, я сам люблю» [8, с. 189].

У збірці «Сад божественних пісень» є цінна поезія «Ми тебе марнуєм, о щасливий час життя», в якій є такі афористичні повчання:

«Краще мить чесно жить, аніж день в мислях злих,

Краще в святі день пробути, аніж в будні рік,

Краще чистий рік один, аніж десять брудних,

Краще десять літ корисних, ніж безплідний вік» [8, с. 58].

Добро збагачує людську душу, наповнює її світлом, робить його красивим:

«Пряме ж ти життя!

Не красне довготою, а красне добротою» [8, с. 68].

Мудрі поради залишаються корисними і досі:

«Все непутяще поли, а добрі рослини викохуй» [8, с. 81].

«Добросердне слово лиш може врятувать» [8, с. 48].

«Народженого до добра неважко навчити добру» [8, с. 153].

Небайдужою для митця Сковороди є тема свободи.

Тут можемо простежити деяку спорідненість із творчістю Тараса Шевченка. «Важливо вже те, що Сковорода свідомо ставив проблему соціальної неправди та шукав шляхи її усунення. Ці шляхи пізніше знайшов Шевченко в революційній боротьбі народу проти його гнобителів.

Роздуми Сквороди над долею закріпаченого трудового народу передані у знаменитому вірші з латинською назвою «De libertate» («Про свободу»).

У цьому вірші поет славить свободу, волю, – свою і народну, – ставить її над усе» [8, с. 77].

Що є свобода? Добро в ній яке є?

Кажуть, неначе воно золотее?

Ні ж бо, не злотне: зрівнявши все злото,

Проти свободи воно лиш болото [8, с. 77].

Духовна багата людина – це небайдужа людина. Тому вона завжди буде боротися за справедливість, правду, добро. Боротьба у Григорія Сквороди як засіб пошуку та пізнання світу. У «Фабулі» старенький Філарет дає пораду Філідону:

«Важко, – сказав дід, – прожити несхибно,

Поки живеш, то й боротись потрібно.

Спробуй-но сину, не з горя свого

Зло й добро пізнати, а й із чужого» [8, с. 73].

У листі до Михайла Ковалинського митець пише: «Ні про що не турбуватися, ні за що не переживати – значить не жити» [8, с. 165].

У поезії «О спокою наш коханий!» автор зазначає: «Хто живе в самім спокої, той стражда в старих літах» [8, с. 60].

Отже, дбаючи про духовний розвиток, Григорій Скворода створював оригінальні твори, до яких вносив духовно багаті та глибокі думки. Добро, дружба, мудрість, споріднена праця, свобода, любов – складають основи духовної творчості Сквороди. Його повчання, поради, висновки, роздуми набувають афористичності у поезії, байках, листах, філософських творах.

Його духовний феномен – ідеал праведника, мудрістю схожого на Ноя, натхненного Святим Духом, чистого серцем, морально непорочного, досканалого розумом, серцем [5, с. 5].

У поезії зі збірки «Сад божественних пісень» повчальні вислови мають більш лаконічний вигляд, ритмічні за своєю будовою та милозвучні. Байки зі збірки «Сад божественних пісень» містять афоризми у другій частині, яка називається силою. Часто сила більша за розмірами, ніж оповідна частина. Пояснюючи на прикладах звірів, автор робить висновки для людей, які є повчальними.

У листах та філософських творах афоризми мають більш розлогий вигляд, вони більші за розмірами, складаються з двох-трьох і більше речень.

Кожний афоризм, виокремлений із будь-якого твору Григорія Сковороди продовжує жити окремим жанром і нести духовний скарб людству.

Список використаних джерел

1. Пільчук І. Григорій Сковорода: художній життєпис / І. Пільчук. К.: Дніпро, 1971. 260 с.
2. Поліщук Ф. М. Григорій Сковорода: життя і творчість / Ф. М. Поліщук. К.:Дніпро, 1978. 270 с.
3. Поліщук Ф. М. Г. С. Сковорода: урок / Ф. М. Поліщук // Вивчення давньої літератури у 8 класі: посібник для вчителя/ Ф. М. Поліщук. К.:Рад.шк., 1984. С.77-94.
4. Сагач Г. М. Духовні аспекти життєвого успіху і філософія щастя Г. С. Сковороди/ Галина Сагач//Слово животворяще: навчальний посібник/ Галина Сагач. К.:Пошук, 2000. С.180-193.
5. Сагач Г. М. Духовна Харизма особистості Григорія Сковороди у вимірах праведності. 5с.
6. Сагач Г. М., Кузьміч Т. О. Програма авторського елективного спецкурсу з медіаосвітнім компонентом для учнів 9 (10, 11) класів загальноосвітніх навчальних закладів. «Ave, Skovoroda! Ідемо за Сковородою». Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 25 с.
7. Сагач Г. М. Риторичний квітник // Афористичний золото слів. К.Слово, 2004. 260 с.
8. Сковорода Г. С. Сад пісень. Вибрані твори. К.: Веселка, 1972. 199с.

Ягоднікова В.В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

АКСІОЗОРІЄНТОВАНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Освіта як соціальне й культурне явище завжди є виразником цінностей певної епохи, тому у контексті перспективних світових тенденцій вона розглядається провідним чинником суспільного розвитку. Сучасна модернізація освіти в Україні є віддзеркаленням аксіологічного виміру соціально-економічних, суспільно-політичних, ціннісно-культурних перетворень та інтеграції країни у європейський і світовий простір. Однак запорукою успіху освітніх змін є якісна і ефективна професійна діяльність педагогів, які, як визначено у Ціннісних орієнтирах сучасної української школи, є «пульсуючим серцем української освіти та які разом з іншими відповідальними учасниками освітнього процесу, насамперед батьками, втілюють ціннісно орієнтоване навчання» [4, с. 4].

У зв'язку з цим, для виявлення домінуючих цінностей у руслі реалізації освітніх реформ було проведено опитування педагогічних працівників на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». До емпіричного пошуку долучено понад 127 педагогів міста Одеси та області, зокрема вчителі, класні керівники, вихователі, педагогічно-організатори, заступники директорів з виховної роботи. Варто зауважити, що 10% респондентів визначили освіту як засіб будівництва професійної кар'єри, 5% як запорука успіху, 42% як набуття певних знань, 2% як набуття матеріальних благ, 18% як простір соціалізації, 7% можливість самореалізації, 6% як цінність, 10% виховання.

Аналіз одержаних статистичних результатів емпіричного дослідження свідчить про різні тлумачення сутності «цінності», «особистісні цінності», «педагогічні цінності», «виховні цінності», по різному визначали місце цінностей в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

У відповідях респондентів у контексті педагогічної діяльності перевага надана цінностям життя, здоров'я, повага до особистості (100%); в ієрархії цінностей, що має керуватися сучасний педагог 84,6% респондентів обрали духовні цінності людини (друге місце), сімейні

цінності – третє місце (76,9%); на четвертому місці – добро, справедливості, рівність, знання (69,2%); матеріальні цінності посіли п'ятий щабель (23,1%); прогрес виявився менш значущою для педагогів (7,7%). Варто звернути увагу на таку цінність як емпатія, яка виявляє здатність педагогів до організації ефективної педагогічної взаємодії на партнерських засадах, її важливо вважать лише 23,1%.

Отже, зважаючи на актуальність проблеми і одержані результати опитування педагогів можна стверджувати, що важливого значення набуває проблема дослідження особливостей аксіорієнтованого освітнього середовища закладу загальної середньої освіти, як ресурсу якості становлення й розвитку не тільки учнів, а всіх учасників освітнього процесу, розвитку їх ціннісно-сислової сфери, збереження національних, громадських, моральних і духовних пріоритетів.

Зауважимо, що розбудова Нової української школи й реформування національної системи освіти ґрунтується на гуманістичній, особистісно орієнтованій парадигмі освіти. Основою цієї парадигми є актуалізація особистісних сенсів учня до мети та якості освіти, що має цінність у соціально-культурному середовищі [2, с. 72]. Тому взаємодія на партнерських засадах між усіма її учасниками, що є основою сучасного освітнього процесу, спрямована на «відкрите та щире спілкування, сповнене утвердженням морально-етичних (гідність, рівність, справедливість, толерантність та культурне різноманіття, турбота, чесність, довіра), соціально-правових (верховенство права, нетерпимість до корупції та фаворитизму, патріотизм, екологічно-етична цінність, соціальна відповідальність) та особистісно зорієнтованих цінностей (самореалізація, лідерство, свобода)» [4, с. 4].

Відтак, розв'язання зазначеної проблематики передбачає перш за все актуалізувати необхідність репрезентації ключового поняття «аксіорієнтоване освітнє середовище», яке ми розглядаємо через поняття освітнє середовище, аксіологія, аксіологічна орієнтація.

Розмаїття наукових розвідок у виразно відображають різні аспекти феномену освітнього середовища закладу освіти. Сутність освітнього середовища, його функції, типи, потенціальні можливості, моделювання і проектування стали предметом дослідження: Л. Андрєєвої, А. Артюхіної, Є. Бондарєвської, Н. Гонтаровської, Е. Зарєдиної, К. Приходченко, М. Турвей, А.Цимбалару, В. Ясвін та ін.

Теоретичний аналіз останніх наукових доробок, зокрема Н. Гонтаровської, Е. Зарединої, К. Приходченко, та ін. дає підстави узагальнити різні підходи до тлумачення освітнього середовища, визначити його сутнісні характеристики, зосереджуючись на його аксіологічних аспектах, котрі акумулюються у досліджуваному феномені.

На основі дефініційного аналізу доходимо висновку, що дослідники переважно визначають освітнє середовище як сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних, соціокультурних факторів, ресурсів та спеціально організованих умов, форма і засіб міжособистісних відносин, що сприяє формуванню і розвитку особистості.

У межах нашого дослідження цінними є наукові розвідки вітчизняних учених, які вказують, що освітнє середовище – це відкрита, складна, інтегративна, динамічна система [3, с. 81]. Слід зазначити, що наукові підходи до трактування структури освітнього середовища є варіативними, проте вони не заперечують один одного, а лише доповнюють й презентують різні аспекти досліджуваного феномену [1, с. 162]. Важливим також є те, що вектор розвитку педагогічного потенціалу середовища детермінується з однієї сторони соціальними потребами суспільства, соціальною політикою держави, а з іншої – самої особистості.

Сучасний науковий дискурс активізує дослідження широкого кола вітчизняних науковців щодо різних аспектів аксіологічної проблематики, зокрема, присвячених визначенню концептуальних ідей аксіології у педагогіці й освіті, сутності педагогічних, освітніх і виховних цінностей у контексті педагогічної аксіології: І. Бех, О. Вишневський, М. Букач, І. Зязюн, Т. Калюжна, В. Кремень, Г. Сагач, О. Сухомлинська, О. Столяренко, М. Стельмахович та ін.

Аксіологія є філософським ученням, що з'ясовує природу і спосіб буття людських цінностей. Студіювання аксіологічних концептів освітніх середовищ потребує інтеграції наукової інформації з різних галузей наук, зокрема філософії, соціології, психології тощо. Насамперед, важливим є дослідження з педагогічної аксіології, загальні контури якої органічно притаманна гуманістичній педагогіці як сучасного наукового напрямку пошуку цивілізаційних орієнтирів розвитку особистості. У цьому зв'язку аксіологія, яка є більш загальною по відношенню до гуманістичної проблематики, може розглядатися як основа нової філософії освіти і відповідно методології сучасної педагогіки. Отже, в сучасних умовах

реформування освіти, актуальними є проблеми педагогічної аксіології, що представляє собою вчення про цінності в педагогічному процесі: освіті, вихованні, розвитку особистості та передбачає визначення механізмів перетворення цінностей соціальної культури у внутрішній світ особистості і, відповідно, вплив особистості на зміни системи цінностей соціуму. Звідси аксіологічна орієнтація – це спрямованість, напрямок на засвоєння певних цінностей.

Аналіз семантичних складників дефініції «аксіозорієнтоване освітнє середовище» дає підстави трактувати це поняття як цілеспрямоване організоване педагогічне середовище, відкрита соціально-педагогічна система, що забезпечує умови для сприяння формуванню і розвитку аксіосфери всіх суб'єктів освітнього процесу. Основу цього середовища складає педагогічна взаємодія. Таке тлумачення уможливило дає підстави розглядати його як аксіологічне соціально-особистісне явище, в якому всі учасники освітнього процесу є суб'єктами педагогічної взаємодії на рівні співпраці і співтворчості.

Варто зауважити, що аксіозорієнтоване освітнє середовище закладу загальної середньої освіти як окремий тип освітнього середовища, спрямований на сферу сприяння формування і розвитку цінностей всіх учасників освітнього процесу, характерними особливостями якого є: відповідність принципу дитиноцентризму; соціальна детермінованість; ціннісно-смілова насиченість змісту навчання і виховання; суб'єктність взаємодії учасників освітнього процесу на основі загальнолюдських цінностей; інтерактивність, що реалізується у відносинах особистості й середовища.

Зважаючи на те, що аксіозорієнтоване освітнє середовище є системним, різнорівневим утворенням, а також те, що стійким засобом зв'язку елементів системи, який забезпечує її цілісність є структура, постає необхідність у визначенні структурних компонентів досліджуваного явища, які є взаємопов'язані, взаємозумовлені і підпорядковані цілям розвитку аксіосфери суб'єктів освітнього процесу.

Відтак, спираючись на аналіз наукових доробок (І. Ахновська, Н. Гонтаровська, Е. Заредінова, В. Рубцов, В. Панов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.) компонентами аксіозорієнтованого освітнього середовища виокремлено: особистісний (визначення суб'єктності учасників освітнього процесу та врахування їх потреб і можливостей), аксіологічно-смісловий

(інтеріоризація об'єктивно існуючого ціннісного соціального досвіду у суб'єктивну форму в процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичкам, формування і розвитку ключових компетентностей), комунікативний (як взаємодія суб'єктів освітнього процесу забезпечує гуманізацію і гармонізацію взаємин, їх співпрацю і сотворчість, що продукує сприятливий соціально-психологічний клімат, здійснює реальну підтримку педагогічних ініціатив), просторово-предметний (забезпечення і використання матеріально-технічних ресурсів та предметів для досягнення певного результату).

Критерієм якості аксіозорієнтованого освітнього середовища закладу загальної середньої освіти виступає система забезпечення можливостей щодо ефективного особистісного саморозвитку особистості учня, зокрема аксіосфери. Таке середовище призначене забезпечувати повноцінне розкриття аксіологічного потенціалу усіх сфер психіки і здібностей особистості у відповідності його власним особливостям і потребами суспільства. Зауважимо, що особливого значення за такого підходу набуває єдність властивостей освітнього середовища і самого суб'єкта.

Подальші розвідки в цьому напрямі вбачаємо у визначенні і науковому обґрунтуванні педагогічних умов підготовки педагогів до створення аксіозорієнтованого освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Заредінова Е.Р. Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика. Монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 372 с.
2. Іванюк Г. Аксіологічний концепт нової освітньої стратегії підготовки педагогів. Освітологічний дискурс, 2018, № 3-4 (22-23). С.68-82. – Режим доступу: file:///C:/Users/user/Downloads/osdys_2018_3-4_8.pdf
3. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця. Вища школа. 2010. № 10. С. 78-87.
4. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. МОН, 2019. 63 с. Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentasia-Roman-Stesichin.pdf>

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

Бегас Л. Д.
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

СТВОРЕННЯ КОМПЕТЕНТНОЇ МОДЕЛІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Компетентність моделі підготовки педагогічних кадрів визначається зростаючою роллю педагога в навчанні й вихованні підростаючого покоління в інтересах сталого розвитку особистості, суспільства і цивілізації в цілому. Молодь повинна бути освіченою і готовою жити і працювати в умовах соціально-економічної інтеграції, нової економіки, заснованої на знаннях і інноваціях, соціально-культурного різноманіття та постійних змін [2].

Початковим етапом створення компетентної моделі професійної підготовки майбутніх вчителів виступає аргументоване визначення переліку професійних знань сучасного педагога. Їх розуміння повинно здійснюватися з урахуванням наступних факторів: державних, мати соціальне замовлення на підготовку педагогічних кадрів, відповідати вимогам роботодавців, мати професійно-педагогічну підготовку випускників щодо сучасних вимог ринку праці. Вони повинні курируватися освітніми інноваціями в психолого-педагогічних науках та знати завдання професійної педагогічної діяльності.

При впровадженні компетентної моделі вищої педагогічної освіти оновлення цілей має відповідати завданням формуванням у майбутніх педагогів не тільки системи «готових» знань, умінь і навичок, але й мати інноваційне педагогічне мислення та діяльність досвіду й отримання переробки інформації, застосованих отриманих знань у безлічі різноманітних ситуацій. При цьому поставлені цілі повинні чітко відповідати прогнозованим освітнім результатами,

які визначаються в узагальненому і діагностованому вигляді компетенцій. Крім того, самі компетенції одночасно повинні виступати критеріями якості вищої педагогічної освіти.

Таким чином, головною метою і результатом компетентнісної моделі підготовки майбутніх педагогів стає розвиток у них відповідної системи компетенцій [3].

У сучасних соціокультурних умовах актуалізується необхідність розширення предметно орієнтованих і спеціальних методичних компетенцій вчителя системою так званих в Болонському процесі трансверсальних педагогічних компетенцій. Ці компетенції є універсальними, або ключовими, оскільки в їх основі лежать узагальнені соціально-гуманітарні, психолого-педагогічні знання і вміння, навички і відносини, формування яких виходить за рамки освоєння майбутніми вчителями навчальних дисциплін [1]. Трансверсальні компетенції педагога базуються на знаннях, розумінні, здібностях і відносинах в сферах:

- 1) громадянської культури (готовність жити, працювати і співпрацювати в умовах різноманітних традицій, способів життя, досвіду, мови, релігій і переконань);
- 2) міжкультурної взаємодії (готовність до діалогу і взаєморозуміння, володіння ненасильницькими способами попередження та вирішення конфліктів);
- 3) соціальної відповідальності (усвідомлювати свої права і обов'язки, поважати особистісний простір і особливості розвитку іншої людини; проявляти відповідальність в особистісній, соціальній, економічній, професійній життєдіяльності; проявляти моральність, гуманізм, мужність і відповідальність при вирішенні складних соціальних проблем (соціальна згуртованість, відповідальність перед майбутніми поколіннями));
- 4) особистісного самовдосконалення (здатність до безперервної освіти та самоосвіти протягом життя, академічної та професійної мобільності) [4].

Ці компетенції задають вектор оновлення змісту і методик підготовки майбутніх вчителів до роботи в новій соціокультурній ситуації: в полікультурному просторі, інклюзивному середовищі;

в умовах інформаційного суспільства та економіки знань, соціально-економічного різноманіття.

З метою формування зазначених компетенцій нами обґрунтована і впроваджується комплексна методика, яка базується на стратегіях проблемно-дослідного, евристичного, активного, колективного навчання в поєднанні з інформаційно-комунікативними технологіями, а також на міждисциплінарних зв'язках (історії, етики, психології, педагогіки, освіти, інформатики, проблеми сталого розвитку) і компетентних методах [5].

При цьому основними методами (технологіями) і прийомами навчання є: кейс-метод; метод проєктів, дискусії, навчальні дебати; технології навчання як дослідження; ігрові технології; експеримент, проводиться з комп'ютерними моделями (в тому числі за допомогою мультиагентними середовищами моделювання Net Logon); інтерактивні прийоми самої презентації.

Список використаних джерел

1. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. исправл. и дополнен. / В. И. Байденко. Изд. 2-е. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с
3. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т. М. Давыденко. М.: МГПУ; Белгород: БГПУ, 1995. 249 с.
4. Казимирская, И. И. Учебно-исследовательская деятельность будущих учителей в структуре педагогической практики студентов: возможности и реальность // Весн. БДУ. Сер. Филология. Журналистика. Педагогика. 2015. № 1. С. 78-83.
5. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матер. міжвуз. наук.-практ. конф. Харків: ОВС, 2002. С. 3-8.

Бєлоусова Р. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

СПІЛЬНА УВАГА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Зараз в період світової пандемії освіта переживає складні часи. Адже для ефективного навчання є необхідним освітній простір, який відповідає потребам дитини і передбачає встановлення конструктивних, плідних стосунків між вчителем та дитиною. Нажаль, в умовах територіальної роз'єднаності це зробити значно складніше.

У будь-які часи, кожен вчитель стикається з викликом, як заохотити дитину до навчання, зацікавити, змотивувати. І це стосується кожної дитини в класі. Відомо, якщо дитина орієнтується в навчальному матеріалі, розуміє його, її включеність, бажання приймати участь, виконувати завдання буде значно вище. Перша умова успішного уроку – це увага дітей до того, що відбувається в класі; керуючи увагою дітей, вчитель, як досвідчений лоцман, прокладає шлях до опанування знаннями та навичками, формування компетентності учнів.

Іноді дитина виглядає не здатною зосередитися на словах вчителя, це може свідчити про проблеми з концентрацією та стійкістю уваги, але якщо дослідити увагу дитини за допомогою психодіагностичних методик, то в деяких випадках ми можемо побачити цілком достатній рівень розвитку показників уваги. В такому разі проблема може бути в полі комунікації та недостатньо розвинутої здатності дитини до спільної уваги з дорослим, до формування загального поля, де є спільний з дорослим інтерес, спільні емоції, які об'єднують і підсилюють бажання рухатися далі. Часто це відбувається в тих випадках, коли з дитиною в ранньому віці мало спілкувалися, не було діалогу, було мало часу, присвяченого дитині з повним зосередження з боку і дорослого, і дитини на загальній справі. В такому випадку, не маючи досвіду спільної уваги з дорослим, дитині важко зосереджуватися на словах вчителя, його поясненнях, пропозиціях.

Здатність дорослого координувати увагу є опорною навичкою для розвитку спільної уваги. Спільна увага – це можливість дитини розділити з комунікативним партнером інтерес до будь-якого предмета

або події. Брунер дібрав найбільш точне пояснення феномену спільної уваги: «Спільна увага – це не тільки спільна увага, але й спільна участь в загальному культурному процесі» [2].

Багатьма комунікативними поняттями можна поділитися через погляд або за допомогою афекту. Дитина може намагатися виразити інтерес, намір, задоволення, бажання, занепокоєння. Мета і результат спільної уваги – розділити з партнером почуття, яке викликає певний предмет або подія [2]. Таким чином, вчитель, працюючи над довірою дитини, її залученістю у процес, формує простір в межах спільної уваги, де відбувається навчання, розвиток, самопізнання дитиною своїх можливостей.

Відомо, що здатність дитини до спільної уваги грає важливу роль в розвитку різних сфер психіки. По-перше, в когнітивній сфері: мовленнєвий розвиток дитини, багатство її словникового запасу, а також здатність розуміти мову безпосередньо пов'язані з розвитком у неї спільної уваги. По-друге, в емоційній сфері: спільні емоційні переживання дитини і дорослого з приводу будь-якого об'єкта. І, по-третє, розвиток в соціальній сфері: навчання комунікативним навичкам, способам взаємодії з іншими людьми [1].

Зоровий контакт є найбільш потужним способом встановлення комунікативного зв'язку між людьми, він відноситься до комплексу «соціальних когнітивних» процесів, які з'являються до кінця першого року життя (наприклад, соціальні посилання, вказівка і слідування за поглядом), і має вирішальне значення для розвитку і навчання дитини [3]. Тому дистанційне навчання для дітей молодшого шкільного віку є таким складним, адже відсутність прямого зв'язку з вчителем є значною перешкодою для встановлення спільної уваги.

Навіть в умовах пандемії, залишається виправданим збереження очного навчання для дітей молодшого шкільного віку. Адже відсутність можливостей для проявів спільної уваги приводить до швидкої втрати інтересу дитини, тому що не має загального поля, де відбувається не тільки інтелектуальний обмін, а ще, що особливо важливо для цього віку, не має емоційного обміну (посмішки, погляду, схвалення у вигляді кивка вчителя). Дефіцит спільної уваги відбивається на всьому навчальному процесі.

Відомо, що корекційна робота з дітьми з аутизмом починається з формування їх здатності до спільної уваги. Однією з особливостей їх когнітивного та соціального розвитку є низька здатність до імітації (копіювання, повторення), що значною мірою уповільнює їх психічний розвиток, тому що багато ситуацій, які б нормотипова дитина використала б для розвитку та навчання, залишається поза увагою дитини з аутистичним розладом. І тому перша задача дорослого – це встановлення спільної уваги з дитиною у діяльності, яка дозволить помічати, використовувати все те, що розвиває, збагачує, навчає.

Можна припустити, що кожна дитина молодшого шкільного віку, коли у більшості увага ще не стійка, потребує умов, які будуть додатково допомагати концентруватися і втримувати увагу на об'єкті навчання. І тут надзвичайно цінним інструментом, який використовується в Новій українській школі, є цеглинки LEGO. Вони допомагають сформувати цікавий загальний навчальний простір, де дитина дуже змотивована почути і правильно зрозуміти інструкцію вчителя, тому що їй належить реалізувати пропозицію вчителя. В цей момент діти сповнені ентузіазму, бажання виконати все найкращим чином. Їх спільна увага з вчителем наповнена пізнавальним інтересом, позитивними емоціями, привабливими очікуваннями. Якщо в дитини щось не вийшло з першого разу, вчитель не виправляє, не робить зауваження, а пропонує ще раз уважно подивитись на свою конструкцію. Якщо це не допомогло, дитині пропонується ще раз прослухати інструкцію. Може бути, що таких дітей декілька, вчитель звертається до всіх і додатково проговорює інструкцію. Далі тому, хто все рівно не зміг врахувати всі умови інструкції, вчитель допомагає щось змінити разом, і дитина все рівно відчуває своє відношення до позитивного результату. Так завдяки встановленню спільної уваги щодо роботи з цеглинками LEGO, ми у будь-яких обставинах зберігаємо відчуття успіху дитини, її зацікавленість, мотивацію продовжувати навчатися далі і приймати активну участь у завданнях, які пропонує вчитель.

Таким чином, задача вчителя, особливо в початковій школі, створювати умови для спільної уваги з учнем, де буде проявлено взаємну повагу, інтерес до нового, готовність щиро обмінюватися емоціями.

Список використаних джерел

1. Валиева Э. Р., Котюсов А. И. Способность к слежению за взглядом у детей в возрасте 5, 10 и 15 месяцев Шаги / Steps. Т. 5. № 1. 2019 <https://cyberleninka.ru/article/n/sposobnost-k-slezheniyu-za-vzglyadom-u-detey-v-vozraste-5-10-i-15-mesyatsev>
2. Роджерс С. Дж., Доусон Дж. Учебник по денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию. / Перевод с англ. Под общей редакцией М. Кузьмицкой и Л. Толкачева. МОСКВА: ИП Толкачев, 2019. 432 с.
3. Смирнова Я. К. Совместное внимание и чувствительность к ориентирующему направлению взгляда у детей с атипичным развитием [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 105-121. DOI:10.17759/psyedu.2020120108

Болдирева Г. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА У ФОКУСІ СОЦІАЛЬНОГО ПАРНЕРСТВА: ВИМІРИ, ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Людське суспільство – це суспільство соціального партнерства, яке реалізується через багаторівневу структуру постійно діючої суспільної комунікації. Успішність діяльності педагогічного колективу, громади й держави загалом та ефективність управління людськими ресурсами в них безпосередньо залежить також від організації, функціонування та розвитку ефективної системи комунікацій між ними. На комунікацію кожна людина витрачає близько 70% свого часу.

Соціальне партнерство в освіті має комунікативний вимір, передбачаючи постійний діалог між суб'єктами відносин; у закладі освіти – це особливий тип комунікативних відносин (керівник-педагоги, керівник-учні, керівник-батьки учнів), який передбачає застосування різноманітних форм комунікації, прагненням до спільних домовленостей, досягненням консенсусу, опрацюванням і спільною реалізацією заходів з різноманітних напрямів [1].

Ключовою фігурою у комунікації у закладі освіти є керівник, саме йому необхідно володіти навичками ефективно комунікації, щоб бути соціальним лідером, бути здатним і готовим ефективно керувати школою як відкритою та активною соціально-педагогічною системою. Аналіз онлайн-опитування керівників закладів освіти Одеської області, проведене у березні 2021 року, показав, що основні питання, які потребують методичної допомоги, – це внутрішня комунікація (90% респондентів), мотивація команди (87%), тайм-менеджмент (75%). Сучасні освітні реформи, перехід керівників закладів освіти в управлінській діяльності до сучасних європейських стандартів актуалізують необхідність перетворення внутрішньої комунікації на ефективну, яка передовсім забезпечує потреби здобувачів освіти, задовольняє й інтереси педагогів, дозволяє будувати міжособистісне спілкування відповідно до цілей і умов взаємодії, підсилює значущість комунікативної культури мовлення педагога, а також сприяє цікавій спільній діяльності учасників комунікації.

Комунікація – це завжди діалог, де присутні думки, почуття й реакція співрозмовників; це процес обміну думками, ідеями, фактами з важливими для досягнення вашої мети групами людей або особами. Кожен з учасників комунікації – це свого роду маніпулятор, який володіє здатністю робити вплив на партнерів з певною метою. Комунікація – це функція управління, яка дозволяє керівнику закладу освіти за допомогою правильно організованої передачі інформації забезпечити надійне з'єднання всіх учасників навчально-виховного процесу та їх взаємодію. Комунікаційний процес – це однозначно процес підтримки в усіх видах діяльності закладу, який сприяє співдіяльності, співучасті та позитивному психологічному робочому клімату [5, с. 9].

Формуючи сучасну систему соціального партнерства у закладі освіти, вкрай важливо враховувати принципи, на яких мають будуватися відносини між партнерами по комунікації: повага й урахування інтересів учасників; рівноправність сторін і довіри у відносинах; взаємоповага, об'єктивна оцінка співробітників, визнання позитивного внеску співробітників в успіхи закладу; заохочення та схвалення. Готовність керівника управляти закладом освіти на засадах відкритості і толерантності, пріоритет внутрішніх комунікацій над зовнішніми – важливі кроки до успішного ефективного розвитку освітнього закладу.

Комунікативна компетентність – це певний рівень взаємодії з оточенням і як складова сучасної управлінської культури впливає на ділове спілкування, на встановлення та розвиток контактів, на взаєморозуміння партнерів комунікації. Основа комунікативної компетентності – це вміння встати на точку зору партнера, будувати спілкування так, щоб воно зрозуміло і прийняте співрозмовником [2, с. 95]. Складові комунікативної компетентності керівника освітнього закладу: орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням; впевненість у власному потенціалі; готовність і вміння будувати контакт з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, вміння і навички конструктивного спілкування; бажання чути інших.

Неефективна комунікація виникає, якщо взаєморозуміння не досягнуто, адже між тим, хто доносить інформацію, і тим, хто її сприймає, можуть виникати комунікативні бар'єри. Найбільш типові з них: ігнорування або недовіра до співрозмовника, недостатня готовність до сприйняття інформації, відмінності в системі оцінок і поглядів, погане вміння слухати й повідомляти, інформаційні перевантаження, національні особливості, змушування до комунікацій тощо. Знання комунікативних бар'єрів, вміння звести їх до мінімуму – важлива складова ефективного управління закладом освіти. У подоланні комунікативних бар'єрів керівнику закладу освіти можуть допомогти рефлексія й емпатія, стратегія діалогу та знаходження спільного, демократичний стиль спілкування, невербальне слухання [6, с. 198].

Ефективна комунікація – це процес розуміння емоцій і намірів людей, що спілкуються; це вміння досягти взаєморозуміння. Основні функції в освітньому закладі: надання інформації, мотивація. Для регуляції ефективної комунікації у педагогічному колективі керівнику рекомендовано зробити основні кроки: усвідомлення проблем комунікації з колективом, діагностика комунікації, використання технологій комунікації, вдосконалення навичок, вмінь ділового етикету, складання комунікаційного плану, який включає планові та антикризові комунікації. Щоб побудувати ефективну комунікацію, керівнику необхідно застосувати наступний інструментарій: активне (конструктивне) слухання; ораторське мистецтво; комунікативні тактики та стратегії; есе, резюме, ділове листування; спостереження, емпатія

(вміння розуміти бачення іншої людини); вербальні (усне та письмове спілкування, здійснене за допомогою слів); невербальні засоби комунікації (передача інформації без використання мови слів) [4, с. 23].

Успішні керівники – це ті, хто прагне почути та зрозуміти оточуючих, вибудувати з ними ефективну комунікацію, хто вміє переконувати і впливати, хто вдало володіє мистецтвом притягувати людей і перетворювати їх в своїх союзників [3]. Отже, комунікативна компетентність керівника закладу освіти передбачає сформованість мовних умінь та навичок, вимагає необхідного вміння відчувати психологічний настрій співрозмовника, знаходити вихід з проблемних комунікативних ситуацій. Ефективно працюючі керівники – ті, які ефективні у комунікаціях.

Список використаних джерел

1. Білий Ю. Що таке соціальне партнерство? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://iqholding.com.ua/articles/shcho-take-sotsialne-partnerstvo>
2. Бутенко Т. О., Резнік С. М. Формування комунікативної компетентності фахівців у процесі управлінської підготовки //Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2009_108_95_20
3. Керпен Дейв. Геній комунікації. Мистецтво притягувати людей і перетворювати їх в своїх союзників [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://knizhnik.org/dejv-kerpen/genij-kommunikaczii-iskusstvo-pritjagivat-ljudej-i-prevrasciat-ih-v-svoih-sojuznikov-11-navykov->
4. Коберник І, Краснова К. Ефективні комунікації для освітніх управлінців. Посібник. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/12/efektyvni-komunikacii>
5. Комунікації в публічному управлінні: аспекти організаційної культури та ділового спілкування: навч. посіб. / уклад.: Гошовська В. А. та ін. Київ: К.І.С., 2016. 130 с.
6. Сакалюк О. О. Організація ефективної комунікації в сучасних закладах освіти // «Наука і освіта», № 6 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_6_41

Воронова С. В.

КЗВО «Одеська академія
неперервної освіти Одеської
обласної ради»

ФОРМУВАННЯ У КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ВЛАСНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Швидкість процесів впровадження реформ в освіті актуалізують питання оцінювання їхньої якості. Дане питання слід розглядати, у тому числі і через сформовану у керівників закладів освіти компетентність оцінювання власної управлінської діяльності. Таку компетентність керівник формує у процесі самоосвітньої діяльності та під час підвищення кваліфікації.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» цього року започаткувала для керівників закладів освіти курси «Внутрішня система оцінки якості освіти ЗЗСО: організаційний та методичний супровід», «Педагогіка партнерства: сучасний формат управління закладом освіти», «Самооцінювання роботи закладу освіти», «Технології тайм-менеджменту в професійній діяльності керівника закладу освіти». У кожному з курсів передбачено формування даної компетентності. Враховуючи ситуацію у світі та країні, що пов'язана з пандемією Covid-19, процес навчання відбувається в режимі он-лайн з використанням активних форм: робота в парах/групах, опитування, розумові та фізичні розминки, робота з кейсами, виступи (презентації) слухачів, складання карт проєктів, використання дошки Jamboard, Google-форм.

Методика SWOT-аналізу допомагає керівникам проаналізувати стан побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у певному ЗЗСО. Аналізуючи, наприклад, свій заклад, керівники вважають перевагами: статус найбільшої школи в територіальній громаді, високий рівень забезпеченості оргтехнікою та кваліфікації вчителів, підтримку учнівського самоврядування та батьківської громади, активність дітей в позаурочний час, створену систему довіри в управлінні школою. Звідси випливають нові можливості для закладу освіти: розвиток інноваційних

технологій навчання; наявність спеціальних класів географії, фізики, хімії, біології; участь у різноманітних грантах; підвищення якості педагогіки толерантності у формуванні взаємин між педагогами та батьками. Водночас слабкими сторонами керівники називають: недостатній рівень державного фінансування, слабе матеріально-технічне забезпечення, незадовільну швидкість роботи шкільного WiFi, психологічне вигорання окремих педагогічних працівників, потребу в постійній мотивації самоосвітньої діяльності педагогів, низький рівень використання в освітньому процесі інформаційно-ресурсних можливостей, низький рівень зацікавленості учасників освітнього процесу в якості освіти (найчастіше оцінка головніша за знання), слабку фандрайзингову діяльність. Не можна не враховувати загрози, що виникають для закладу освіти. Це наприклад: недостатній набір учнів у зв'язку із демографічною ситуацією в країні, можлива втрата закладом освіти III ступеня, боротьба за збереження учнів I та II ступенів у зв'язку із підвищенням конкуренції з боку гімназій та початкових шкіл, знецінення престижу освіти загалом.

Формуванню у керівників закладу освіти компетентності оцінювання власної управлінської діяльності сприяє такий вид роботи як заповнення картки експерта, яка пропонує оцінити важливі особистісні характеристики. Це наприклад, такі як: комунікабельність, аналітичність мислення, критичність оцінювання фактів, неупередженість в судженнях, уміння визначати пріоритети, лідерські якості, принциповість у підходах, самооцінювання, самоконтроль, прагнення до професійного зростання. З'ясовуються чинники, що стимулюють або перешкоджають професійному зростанню керівника закладу освіти. За результатами опитування, керівники з одинадцяти чинників на перші три місця, як правило, розташовують інтерес до роботи, довіру, підтримку керівництва. Чинниками, що перешкоджають, керівники визначають стан здоров'я, власну інерцію, нестачу часу.

Цікавою для керівників є вправа на заповнення чек-листів. Наприклад, чек-лист «Мої професійні звички» передбачає з'ясування власних неефективних звичок і планування професійної діяльності щодо вироблення ефективних та корисних професійних звичок (розробляються конкретні кроки). Чек-лист «Професійний саморозвиток й самореалізація педагога» включає такі компоненти як «моя професійна мета»,

«обмеження (перешкоди, проблеми, недоліки), що стосуються готовності/неготовності до реалізації мети», «методи (способи), місце і час досягнення намічених цілей і рішення виділених завдань», «ресурси, необхідні для вирішення поставлених завдань», «результати (показники) досягнення цілей», «можливості, що відкриваються в разі досягнення поставлених цілей», «перші кроки» і спрямований на допомогу керівникам ЗЗСО у розробці власної програми професійного особистісного зростання.

Проходження запропонованих тестів також сприяє оцінюванню управлінської діяльності. Тест «Персональна компетентність у часі» дозволяє оцінити сформованість у керівника закладу освіти основних навичок управління часом. Таким чином керівники розуміють на скільки високою є їхня особистісна компетентність в управлінні часом. Продовжує дану тему і практичне заняття з часового менеджменту «Раціональне використання часу», що спрямоване на правильне сприймання часу, розвиток вміння оптимально його розподіляти, будувати реалістичну програму реалізації цілей у часі. Керівникам закладів освіти пропонуються фрази, які потрібно закінчити. Наприклад, «у мене дуже мало часу, тому...», «у мене було б більше часу, якщо ...», «я витрачаю надто багато часу дарма, тому що ...», «я дуже мало можу впливати на планування свого часу, тому що ...». З'ясувавши таким чином перешкоди, які заважають більш оптимальній самоорганізації та згадавши свій звичайний робочий день, керівники закладів освіти мають можливість побудувати графік залежності власної працездатності як функції часу дня.

Слід звернути увагу на те, що академічна доброчесність відіграє одну з ключових позицій у формуванні компетентності оцінювання управлінської діяльності, оскільки керівник закладу освіти має діяти на засадах академічної доброчесності, щоб забезпечити довіру учасників освітнього процесу та суспільства до результатів навчання. Тому, у процесі вивчення певного курсу керівники опрацьовують кейси й з'ясовують ситуації проявів академічної доброчесності та недоброчесності; відповідають на питання – чи можна змінити ситуацію на краще; складають список правил доброчесності, що можна запровадити в закладі освіти і яких би дотримувалися вчителі, здобувачі освіти, їхні батьки.

Таким чином, формування у керівника закладу освіти компетентності оцінювання власної управлінської діяльності потребує прискіпливої уваги з боку всіх освітніх інстанцій та є необхідною умовою якісного здійснення освітніх реформ в Україні.

Дерябіна С. В.,

Резніченко Г. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО–ПРАКТИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Вивчення і аналіз філософських, психолого-педагогічних, методичних праць із питань визначеної теми зумовили обрання практичних підходів до розгляду актуальної проблеми розвитку професійно-практичної творчості в системі післядипломної освіти. Актуальність проблеми знайшла своє відображення в працях академіка І. Зязюна. У контексті дослідження філософських проблем сучасної освіти він розглядав педагогіку мистецтва у вимірах інтердисциплінарності на основі міжпредметної взаємодії. Безперечною цінністю для практичного втілення освітнього завдання становлять наукові концептуальні ідеї українських учених І. Беха, А. Душного, С. Коновець, Л. Масол, В. Моляко, Н. Ничкало, О. Отич, О. Ребрової, О. Рудницької Г. Сагач, І. Туманова, О. Щолокової. В їхніх працях висвітлюється наукова організація освітнього процесу на аксіокультурних засадах психології творчої особистості, педагогіки мистецтв. Значний вклад у розгляді окресленого завдання є новітні дослідницькі праці О. Рудницької. Вона доводить, що розвиток педагогічної майстерності, мистецької творчості забезпечується здебільшого ростом потенційних можливостей особистості, розвитком її професійної майстерності в практичній діяльності за фахом [5]. Цю концептуальну педагогічну сутність педагогіки мистецтва розвиває О. Отич. В її наукових дослідженнях ґрунтовно

висвітлюються методологічні засади використання мистецтва в розвитку творчої індивідуальності педагога засобами мистецтва, розкривається вплив педагогіки мистецтва на професійний розвиток педагога-митця [3]. У контексті окресленої теми цінними є наукові погляди українських вчених, котрі окреслюють методи стимулювання творчості педагога в процесі професійно-мистецької діяльності. У контексті теоретичних засад вони пропонують використовувати такий вид діяльності, як систематичне розв'язання різноманітних інтегральних завдань під час творчого тренінгу, включаючи й освоєння національних мистецьких надбань, творів народного мистецтва, світової культури [2; 4]. Вартує уваги наукове дослідження І. Туманова, котрий розкриває теоретико-методологічні основи комплексного навчання, обґрунтовує методику творчого підходу до навчання основ просторових мистецтв, розкриває основні дидактичні положення закономірностей формоутворення в мистецтві, процесів взаємодії та синтезу мистецтв як визначальної умови продуктивної методичної діяльності та складової творчої майстерності [6]. Аналогічні погляди висвітлені в дослідницьких пошуках С. Коновець. Автор у своїх дослідженнях розкриває наукові орієнтири, щодо оптимізації педагогічного процесу в системі мистецької освіти і професійної діяльності педагогів образотворчого мистецтва й визначає передумови її творчої спрямованості [1].

Отже, наукові концептуальні освітні парадигми українських учених становлять вартісним орієнтиром для дидактичного обґрунтування методики організації та здійснення занять на курсах підвищення кваліфікації. Це дозволило адаптувати сутнісну практичну основу методів удосконалення професійної майстерності педагога-митця до змісту навчальних програм курсів підвищення кваліфікації педагогів інтегрованої дисципліни «Мистецтво».

Інтегральна характеристика діяльності цієї категорії педагогів тісно пов'язана із творчістю «людини культури». У цьому аспекті був змодельований дидактичний підхід до вирішення завдань підвищення якісного рівня майстерності педагога мистецьких інтегрованих дисциплін. Багатофакторність педагогічної діяльності цієї категорії фахівців у сучасних інноваційних умовах протікання освітніх

процесів потребує також розгляду ефективних форм, методів і засобів підвищення кваліфікації педагога мистецтва на якісному рівні.

Народне мистецтво, як чинника розвитку професійно-практичної майстерності серед методичних віднайдень останніх років звертає на себе увагу в педагогіці мистецтва. Отже, з урахуванням того, що учасниками курсів підвищення кваліфікації є представники певних національностей одеського регіону, тому нами в програмах передбачається зміст завдань з урахуванням етнокультурної ментальності особистості педагога – носія монокультури свого народу. Особливе місце в змісті навчально-творчих завдань посідають духовні й культурні традиції, досвід і цінності народної пісенної та художньої творчості. З огляду на це, вважаємо, що зростання професійно-педагогічної майстерності має відбуватися шляхом впровадження народного мистецтва свого регіону до процесу підвищення кваліфікації педагогів мистецьких дисциплін. Використання найвартісніших здобутків народної творчості в сферу професійної діяльності педагог мистецьких дисциплін дозволяє розвивати творчий потенціал і професійно-практичну майстерність, здатність до індивідуальної художньої діяльності. Саме народне мистецтво з його неперевершеним значенням, як засвідчили результати занять під час навчально-творчих тренінгів в умовах «on-line», становить необхідною об'єктивною передумовою розв'язання питань удосконалення професійної майстерності педагога мистецьких дисциплін.

Професійно-мистецьку практичну діяльність педагогів мистецьких дисциплін ми розглядаємо в контексті сучасних принципів педагогіки мистецтва. Укладені авторські методики та зміст варіативних комплексних програм підвищення кваліфікації педагогів системи музичної та художньої освіти надають можливість їм визначити індивідуальну траєкторію підвищення кваліфікації, тобто шлях свого професійного зростання, і як результат, підвищення якісного рівня предметної (мистецької) компетентності. Перш за все комплексні програми передбачають послідовне й поетапне проведення практичних занять у формі навчально-творчого тренінгу за темами інтегрованої дисципліни «Мистецтво», програмний зміст якої зумовлюється міжпредметними зв'язками музичного та

образотворчого мистецтва. Насамперед ми розглядаємо завдання першого етапу, що зумовлюються спонуканням до творчого наслідування на основі вивчення народного мистецтва, основ майстерності народних митців. На другому етапі виконання навчально-творчих завдань, що мають за мету вже не наслідування, а зумовлені творчою спрямованістю. Заключний етап навчання на курсах підвищення кваліфікації передбачає творчий проект за змістом індивідуальної траєкторії педагога мистецтва, тобто залучення до самостійної, нічим не обмеженої творчої діяльності в будь-якому виді мистецтва.

Таким чином, комплексна програма, як свідчать результати проведених занять з практикуючими педагогами мистецьких дисциплін, становить продуктивно дієвим чинником розвитку їхньої професійної майстерності та спрямовує її на власне самовдосконалення в умовах інноваційних змін в освіті.

Список використаних джерел

1. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: монографія. Рівне : Волинські обереги, 2009. 384 с.
2. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). Киев: Освіта України, 2007. 388 с.
3. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: Монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2007. 752 с.
4. Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей: Зб. матеріалів ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької. Вип. 3(7). Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 640 с.
5. Українське мистецтво у полікультурному просторі: Навч. посіб. / За ред. О. П. Рудницької. Київ: Ексоб, 2000. 208 с.
6. Туманов І. М. Рисунок, живопис, скульптура: Теоретико-методологічні основи комплексного навчання: Навчальний посібник. Львів: Аверс, 2010. 496 с.

Кондратюк А. Л.

Вінницький національний медичний університет
ім. М.І. Пирогова

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У процесі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови найбільш узагальненим серед підходів ми розглядаємо гуманістично спрямований. Саме він скеровує сучасну парадигму вітчизняної освіти і зумовлює більшість принципів її організації, зокрема: гуманізації, індивідуалізації, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, співробітництва, розвивального навчання, позитивної емоційної забарвленості тощо. Ідеї про здатність кожного зі студентів до всебічного самовдосконалення, самоцінність їх особистостей, право проявляти й розвивати свої здібності в умовах позитивної морально-психологічної атмосфери освітнього процесу, необхідність і доцільність завдання іноземної мови самостійності, можливостей для самореалізації, повага до їхньої самотності покладено в основу гуманізації навчання. Цінність запровадження цього підходу у процесі підготовки майбутніх учителів до формування у студентів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції полягає в тому, ще він дозволяє не лише розкрити й відповідно розвивати особистість студента, але й сформувані в його особі гуманістично спрямованого викладача, зазначений підхід до підготовки майбутніх викладачів іноземної мови набуває своєї реалізації в особистісній орієнтації освітнього процесу.

Особистісно орієнтований підхід передбачає здійснення підготовки майбутнього викладача іноземної мови через проектування змісту й методичного забезпечення з урахуванням:

а) вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів: специфіки когнітивних, емоційних, комунікативних, мотиваційних та інших процесів і, зокрема, здібностей, потреб, мотивів, інтересів, якостей студентів тощо, що означає визнання самоцінності їх особистостей;

б) попередньо привласнених особистісних ресурсів: знань, умінь, способів діяльності, які акумулюються в межах їх індивідуального досвіду тощо [1, 4].

На протигагу авторитарно-дисциплінарній моделі навчання студенти розглядаються в цьому випадку як суб'єкти навчальної діяльності, що розвиваються, саморозвиваються і самовдосконалюються в її процесі, а також впливають на її хід на всіх етапах навчання: цілевизначення, панування, організацію, рефлексію й оцінювання [1, 2]. У цьому вбачається взаємозв'язок зазначеного підходу з діяльнісно-орієнтованим і розвивальним навчанням.

В особистісно-орієнтованій парадигмі навчання закладено основні функції самореалізації особистості: функція вибірковості (здатність людини до вибору); функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя); функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості; формувальна функція (формування образу «Я»); функція відповідальності; функція автономності особистості (у ході розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів).

Запровадження особистісно орієнтованого підходу передбачає багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності. Зокрема, до таких належать: проблемно-пошукові, дослідницькі, активні й інтерактивні методи/технології навчання (організаційно-ділові ігри; застосування опорних конспектів; діалогічні та дискусійні методики; крупно-блочний метод подачі навчального матеріалу тощо) [2, 3]. Стосовно особистісно-орієнтованих форм підготовки, то важливим є зменшення частки фронтальної організації навчання на користь індивідуальної і групової діяльності. З точки зору дидактики, цей підхід зумовлює використання принципів диференціації, індивідуалізації [1], варіативності освітнього матеріалу, опори на реальний досвід суб'єктів навчання й ін. Очікуваним результатом особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземної мови є усвідомлення ними значення та оволодіння механізмами формування у студентів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції з урахуванням цього підходу до навчання.

Застосування компетентнісного підходу зумовлюється, з одного боку, компетентнісною парадигмою національної освіти, а з іншого – специфікою предмета цього дослідження. І діяльнісна, і психолого-педагогічна підготовка майбутнього викладача іноземної мови до формування у них іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції здійснюється у «компетентнісному» форматі, тобто через комплексне

оволодіння майбутнім викладачем іноземної мови знаннями, вміннями, навичками та способами діяльності в умовах розвитку його здібностей і ціннісних орієнтирів. Доцільність запровадження компетентнісного підходу зумовлена ще й тим, що формування в майбутніх викладачів цієї готовності впливає на розвиток інших складових компетентнісної ієрархії вищої мовної педагогічної освіти. Найбільш ефективними методами, які вважаються відповідними компетентнісному підходу, можна виокремити: методи проєктів, інтерактивні, дослідницькі, портфоліо/щоденники досягнень, частково-пошукові, проблемні та ін.. Саме ті методи, які відзначаються активною діяльністю суб'єктів навчання, найкраще реалізують цілі цього підходу. Слід зазначити, що інформаційно-рецептивні та репродуктивні при цьому залишаються в арсеналі викладача, оскільки повинні сформувати базу для подальшого використання активних методів [1, 3, 5]. Доцільно активно застосовувати й кейс-метод (моделювання життєвих ситуацій). Важливою передумовою ефективності зазначених методів для розвитку особистостей студентів є їх варіативність. Пріоритетними формами навчання визнається групова та індивідуальна.

Діяльнісно-орієнтований підхід до підготовки майбутніх викладачів іноземної мови зумовлений завданнями самого процесу підготовки. Перед студентами постає завдання удосконалення у навчальній і професійній діяльності. Тож, процес формування готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування у студентів іншомовної стратегічної компетенції повинен проєктуватись ще й у діяльнісному форматі, з урахуванням її основних показників і складових (суб'єкта, процесу, предмета, способів, результату і створення відповідних педагогічних умов її здійснення) [1, 4, 5]. Варто зазначити, що сам студент може стати активним суб'єктом діяльності за внутрішніх умов її реалізації: особистісна значущість діяльності для нього; усвідомлення студентом діялісної проблематики, завдань, необхідних зовнішніх умов реалізації, критеріїв оцінювання, її прогнозованих результатів.

Список використаних джерел

1. Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ / О. Є.

Мисечко. Режим доступу:

- <http://alumni.iatp.org.ua/publications/files/2005052317234416.doc>.
2. Cohen A. D. Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies / D. Cohen, Z. Dorayei // In N. Schmitt (Ed.) An introduction to applied linguistics. London: Arnold. 2002. P. 170-190.
 3. The Elementary Immersion Learning Strategies Resource Guide / K. Anstrom, A. Bartoshesky and others. Washington, D. C.: National Capital Language Resource Center. 2003. Режим доступу: http://nchc.org/profdev/learning_gies.html.
 4. Larson-Freeman D. Learning strategy training, cooperative learning, and intelligence / D. Larsen-Freeman // Techniques and principles in language mg. Oxfqrd: Oxford University Press. 2000. 189 p.
 5. Yule E. Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons Yule, E. Tarone // Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic pectives. L., N.Y.: Longman. 1997. P. 17-30.

Кравець Н. Ю.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

Сучасне суспільство і система освіти вимагають від вчителя не тільки професійно-спрямованих знань, умінь і навичок, а й знання освітніх інновацій, особливостей організації інноваційної діяльності, вміння аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій та умов їх впровадження, інтегрувати у власну педагогічну практику, адаптувати до різних умов освітнього процесу з урахуванням особливостей та індивідуальних потреб учнів. Сучасний компетентний вчитель має опанувати інформаційні технології, необхідні для забезпечення освітнього процесу, різні педагогічні підходи (компетентнісний, діяльнісний та особистісно-орієнтований). Його професійна діяльність характеризується зміщенням акцентів у взаємодії учасників освітнього процесу, зміною ролі вчителя і його відкритості до змін, мобільністю і готовністю до сприйняття активної діяльності з впровадження сучасних

педагогічних технологій, підвищенням рівня професійної діяльності, самоосвіти і саморозвитку, здатністю до творчості, ініціативності та інноваційності.

В умовах впровадження Концепції нової української школи набуває особливої актуальності питання інноваційної компетентності вчителя початкових класів, оскільки саме він здійснює пошук нових форм, методів, прийомів і засобів навчання, застосування яких сприяло б якісним змінам, ефективності та результативності освітнього процесу початкової школи. Головною метою системних змін в початковій освіті є вивчення і впровадження інновацій в освітній процес, що в свою чергу вимагає відповідних змін у педагогічній діяльності вчителя початкової школи і потребує безперервного професійного розвитку та набуття ним певної компетентності як здатності до цих змін. Розвиток компетентностей відбувається в процесі проходження курсів підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти та самоосвіти, адже зміст класичної університетської освіти в наш час дуже швидко втрачає актуальність і вимагає постійного оновлення і збагачення знань. Означене судження підтверджується вимогами Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»; де однією із трудових функцій, є функція Д – безперервний професійний розвиток, в її структурі визначені професійні компетентності, однією з яких є інноваційна компетентність, яка описується як здатність використовувати інновації у професійній діяльності [3, с. 25].

Поняття «інновація» та «інноваційна компетентність» мають багато визначень відповідно до підходів їх дослідження. Феномен «інновація» у своїх наукових розвідках досліджували І. Коновальчук [2, с. 15], М. Радченко [5, с. 112], В. Ягоднікова [6, с. 43] та ін. Узагальнюючи визначення цього поняття науковцями, розглядаємо «інновацію» як комплексний цілеспрямований процес практичної реалізації нововведень в освіті, що сприяє якісним змінам у змісті, підходах, технологіях, методах, прийомах і формах організації освітнього процесу. Вчитель початкової школи, як суб'єкт освітнього процесу, має досконало знати й чітко усвідомлювати значущість освітніх інновацій,

вміти цілеспрямовано реалізовувати їх у педагогічній практиці, досягаючи при цьому результативності та нової якості.

Проблему формування та розвитку інноваційної компетентності досліджували М. Радченко [5, с. 113], Н. Калюжка [1, с. 273], О. Проценко [4, с. 53] та ін. Спираючись на визначення, пропонувані науковцями, інноваційну компетентність доцільно розглядати як здатність до аналізу освітніх інновацій та інтеграцію їх в освітній процес шляхом синтезу необхідних знань, умінь, досвіду, сформованістю певних компетенцій та особистісних і професійних якостей.

За результатами теоретичного аналізу сутності поняття «інновація» та дослідження інноваційної компетентності педагога виникає потреба у розвитку інноваційної компетентності вчителів початкової школи та необхідність суттєвих змін у змісті, формах, методах та засобах їхньої професійної підготовки в системі неперервної освіти.

Список використаних джерел

1. Калюжка Н. С. Закономірності та принцип формування інноваційної компетентності майбутніх вчителів початкової школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2016, № 2 (56). С. 270-277.
2. Ковальчук І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка. Вип. XL. Ів.-Франківськ. 2011. С. 85-88.
3. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020. № 2736. 45 с.
4. Проценко О., Юрочко С. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. Молодь і ринок. 2015. № 5(124). С. 51-55.
5. Радченко М. І. Шляхи формування інноваційної компетентності студентів. URL: <file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/12564-32501-1-SM.PDF>.
6. Ягоднікова В. В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: дис. на

здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.07.
Одеса, 2016. 392 с.

Мартиненко В. Ф.

Криворізький національний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРОЕКТНОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ

«Господи, дай мені думку благу».

(Іоанн Золотоустий)

Ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти України вважається компетентнісний підхід, який ще не до кінця осмислений освітянами, тому що «нинішній зміст освіти не зорієнтований на набуття школярами життєвих компетентностей, або тільки частково виконує цю функцію» [5, с. 15-16].

В українській педагогіці існують різні критерії оцінювання компетентнісних досягнень у системі загальної, середньої і вищої освіти. До критеріїв зараховують наступні: соціальний, полікультурний, комунікативний, інформаційний, саморозвитку, самоосвіти, раціональний, продуктивний, творчий, діяльнісний тощо. Життєва компетентність особистості – передумова свободи життєвих виборів, повноти життєздійснення та умови її життєвих успіхів. Українські вчені Сохань Л. В., Єрмаков І. Г. та інші розробляють феномен компетентнісно спрямованої освіти через життєтворчість особистості [2].

У світовій освітній практиці визнаються 5 ключових компетенцій, визначених Радою Європи.

1. Політична і соціальна: здатність брати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти не насильницьким шляхом.
2. Життєдіяльність у багатокультурному суспільстві. Контрольна виявом расизму, ксенофобії, клімату нетолерантності.
3. Володіння усною і писемною комунікацією. Володіння більш ніж однією мовою.

4. Інформаційна письменність. Володіння інформаційними технологіями, розуміння суті їх застосування, сильних і слабких сторін використання інформаційних технологій.

5. Здатність вчитися протягом всього активного життя.

Західна традиція включає до ключових компетентностей якість «громадянина світу», зокрема, у США та Канаді, які включають наступні характеристики «громадянина світу»:

1. Розв'язування проблем із точки зору глобальної перспективи.
2. Кооперація в роботі.
3. Розуміння, толерантне прийняття і поважання культурних відмінностей.
4. Здатність ненасильницького вирішення проблем.
5. Критичне мислення.
6. Участь у політиці.
7. Зміна свого стилю життя заради захисту довкілля.
8. Захист людських прав [4, с. 137].

Український менталітет відзначається фундаментальними якостями побожності, Україноцентризму, кордоцентризму, логоцентризму, родинцентризму, що яскраво виявляє філософія серця Іоаннікія Галятовського, Григорія Сковороди, Памфіла Юркевича, Василя Зеньковського, Миколи Гоголя та інших. Найближчою до української ментальності є алгоритм загальнонавчальних умінь, навичок і способів діяльності А. В Хуторського, який згрупував блоки відповідних особистісних якостей, що мають розвиватися протягом життя [5]:

1. Когнітивні (пізнавальні) якості – уміння відчувати навколишній світ, ставити питання, відшукувати причини явищ, демонструвати своє розуміння або нерозуміння питання тощо.

2. Креативні (творчі) – натхненність, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч, свобода думок, почуттів, рухів, прогностичність, критичність, наявність своєї думки тощо.

3. Оргдіяльнісні (методологічні) якості – здатність усвідомлення цілей навчальної діяльності та уміння їх пояснити; уміння поставити мету й організувати її досягнення; здатність до нормотворчості; рефлексивного мислення, самоаналізу і самооцінки тощо.

4. Комунікативні якості зумовлені необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу і його інформаційними потоками; уміння відшукувати, перетворювати і передавати інформацію; виконувати різні соціальні ролі в групі і колективі; використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) тощо.

5. Світоглядні якості, що визначають емоційно-ціннісні установки особистості, здатність до самопізнання і саморуху, уміння визначати своє місце і роль у навколишньому світі, у сім'ї, у колективі, у природі, державі, національні і загальнолюдські спрямування, патріотичні і толерантні якості особистості тощо.

У цьому переліку є фізична, емоційна, інтелектуальна (когнітивна), духовно-етична основа життєдіяльності. Ми виділяємо як пріоритет когнітивну компетенцію творчої особистості.

Знакова постать Г. С. Сковороди вміщає в себе усі ключові компетенції, крім інформаційної, з поправкою на історичний час. Він закликав до постійного самовдосконалення, до щастя, до досконалості у вимірах християнської культури. Західні філософи освіти ХХ-ХХІ ст. закликають особистість до успіху, оминаючи духовно-моральні цінності особистості, акцентуючи увагу на теорії менеджменту у прагматичні орієнтації на операціях, техніці, технологіях. Західні учені та практики пропагують різні форми успіху, які захоплюють певну частину суспільства та молоді. Це відомі книги Пітера Друкера, Лотара Зайверта, Поллі Берда, Патріка Форсайта, Лі Якокки, Біла Гейтса та інших, які створили своєрідний «алфавіт успіху» із 36 положень [1, с. 140-141]:

Таблиця 1.

«Алфавіт успіху» західної філософії

| | |
|---|--|
| 1. Аналіз ситуації. | 13. Здоровий глузд. |
| 2. Вибір альтернатив. | 14. Знання своєї справи. |
| 3. Визначеність мети або старт із правильними цілями. | 15. Знати, коли потрібно відступити. |
| 4. Використання сил космосу (універсальних законів). | 16. Розрахований ризик. |
| 5. Високий загальний рівень розвитку. | 17. Колективізм, синергія. |
| 6. Відзначення змін. | 18. Контрольована увага, самодисципліна. |
| | 19. Мобілізація ресурсів. |

| | |
|---|---|
| 7. Віра в себе. Упевненість у власних силах. 8. Володіння розумом. 9. Дбайливе ставлення до часу і грошей. 10. Діяти оригінально, не копіюючи інших. 11. Ентузіазм. 12. Здатність доводити справу до кінця | 20. Не забувати, що успіх – це робота. 21. Особиста ініціатива. 22. Перетворення проблем у можливості. 23. Підтримка хорошого фізичного і душевного здоров'я. |
| 24. Позитивний стан духу. 25. Поставляти вартісні пропозиції. 26. Присмний характер, просте і доступне поводження. 27. Проходження «зайвої милі». 28. Радість за успіхи інших. 29. Реінвестмент у спільноту. 30. Рішення. | 31. Правильне розташування. 32. Творчий підхід. 33. Творчо використана рішучість. 34. Точне мислення. 35. Уміння робити паузу. 36. Уміння здобувати уроки з невдачі. |

С. Ф. Клепко називає перераховані елементи «стимуляторами», «запускаючими імпульсами» імпульсами, переходів кроків індивідуальної історії з метою самовдосконалення і досягнення обраної мети. На нашу думку, запропонований «алфавіт успіху» має ознаки неупорядкованості, хаотизації, відсутності домінуючих якостей, причинно-наслідкових зв'язків, ігнорування фундаментальної духовно-моральної характеристики мудрої та праведної людини, а також не чітко виражена компетентність проектного мислення, яка розпорошена в кількох пунктах.

Суть проектного мислення полягає в завершеному, на базі причинно-наслідкових зв'язків, послідовному застосуванні інструментів гармонізації об'єктів, суб'єктів, предметів, процесів і результатів з метою превентивного виявлення проблем, суперечностей, антагонізмів, розробки механізмів їх попередження, розв'язання, їх нейтралізації шляхом формування системи гарантування виконання місії, поставленої мети.

Проектне мислення формується у взаємозв'язаних причинно-наслідкових ланках:

- ✓ теоретико-методологічна ланка;
- ✓ аналітична ланка;
- ✓ ланка встановлення мети;
- ✓ прогнозування майбутніх бажаних та можливих результатів;
- ✓ встановлення повноважень та відповідальності суб'єктів;
- ✓ інвентаризація ресурсів: які є, які необхідні, чого немає;
- ✓ формування рушійних сил;
- ✓ розроблення стратегії й тактики досягнення поставленої мети;
- ✓ формування системи гарантій досягнення поставленої мети;
- ✓ формування системи оцінки ефективності проектного мислення [3].

Базовою засадою проектного мислення є бінарні принципи: свободи та відповідальності, справедливості та ефективності. Критеріями оцінки проектного мислення є: точки відліку (раціональна, ірраціональна (духовна), абсолютність (всі терміни, категорії, визначення мають бути вичерпними, розумітися однаково всіма суб'єктами); цілісність (всі проекти розглядаються як послідовні етапи, які залежать один від одного); завершеність (всі проекти мають завершуватися результатом (+, -), постійно негативний результат – дурна безкінечність (коесо Сансари, Сізіфова праця); повнота (проекти мають алгоритм – 10 ланок, які формуються у певному порядку, застосовуються різні типи, в одному проекті може бути два типи (раціональні, трансцендентальні), (у проекті можуть бути два типи, але точка відліку має бути одна), параметри повноти (ядро, мінімальна достатність, досконалість, істина); превентивність (проекти мають прогнозувати майбутні проблеми та розробляти механізми їх нейтралізації); циклічність (проектне мислення має початок і кінець).

Отже, перед теорією і практикою освіти України актуалізується проблема компетенизації проектного мислення педагога. Назріла необхідність філософізації освіти та педагогізації філософії, що є основою реформування сучасної освіти на вищих регістрах розуму і серця, науки і мистецтва, віри і знання. Новий гуманізм потребує розвитку людини не просто фактонавантаженої, фактоозброєної, а з метою розвитку вільної, творчої, духовно-моральної, інтелектуальної, цілісної особистості із метапрограмою досягнення досконалості, щирої віри у світі зникаючих цінностей, що загрожує десакралізації життя,

людини, знання і заміною одухотвореного світу на бездушний світ робототехніки (кіборги) із штучним інтелектом, про що цікаво розповідає в Інтернеті професор Чернігівська Т. В. з Інституту мозку людини. Наші Ноеві часи потребують спасіння людини у земному та вічному вимірах, що можна здійснити з опорою на феноменальні філософсько-богословські, психолого-педагогічні, мистецькі здобутки ноосферного генія Г. С. Сковороди та його послідовників.

Педагог-професіонал має докласти значних творчих зусиль, щоб знайти гідну відповідь викликам XXI століття: зниженню рівня критичного мислення, конформізму, духовно-моральній кризі, хаотизації різного типу відносин (міжособистісних, міждержавних тощо), що можливо здійснити на основі розвитку превентивного проектного мислення, як ключової компетентності особистісно-орієнтованої парадигми освіти.

Список використаних джерел

1. Клепко С. Ф. Філософія освіти в Європейському контексті. Полтава. ПОППО. 2006. С.133.
2. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ. «ЛатіК». 2003. 204 с.
3. Мартиненко В. Ф. Державне управління інвестиційним процесом в Україні: Навчальний посібник / В. Ф. Мартиненко// Київ: Вид-во НАДУ, 2008. 290 с.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти// Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – Київ. К.І.С. 2003. С.15-16.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С.58-64.

Матвійчак В. В.

Управління освіти, молоді, спорту та культури, охорони здоров'я та соціальної політики виконавчого комітету Березівської міської ради Одеської області

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

В умовах реформування освітнього процесу суспільство потребує вчителя нового формату: вчитель-дослідник, вчитель-лідер, який є професійно компетентним, вмотивованим, ІКТ грамотним, відкритим до змін та новацій, використовує усі можливості для безперервного професійного розвитку, самовдосконалення. Саме тому серед основних завдань розбудови сучасної системи освіти постає питання розвитку професійної компетентності педагога [1, с. 102].

Відділ з питань освіти Управління освіти Березівської міської ТГ здійснює організаційний супровід забезпечення вільного доступу до якісної освіти, розвитку професійної компетентності кожного педагога, формування в нього вмінь не лише сприймати інновації, а й творчо їх реалізовувати в практичній діяльності.

За останній рік (у зв'язку з початком карантину) серед педагогічної спільноти громади особливої актуальності набув пошук ефективних шляхів розвитку професійної компетентності засобами інноваційних технологій, як продуктивного середовища, що забезпечує оптимальні умови стимулювання, навчання, виховання та самовдосконалення учасників освітнього процесу.

На базі шкільних методичних об'єднань вчителів- предметників є певний досвід діяльності педагогічних працівників з розвитку інноваційних технологій для професійної компетентності, але така інноваційна технологія, як дистанційне навчання потребувало більшого вдосконалення зі сторони вчителів. Тому, у зв'язку з ситуацією, яка склалась в країні, працівниками відділу спільно з адміністрацією закладів освіти, керівниками методичних об'єднань та вчителями різних напрямків було активізовано роботу з пошуку найбільш ефективних інноваційних технологій як для організації освітнього процесу, так і для розвитку професійної компетентності педагога. Зазначені категорії

визначили та перевірили практично, що в даних умовах для нас є ефективними інноваційні технології з елементами дистанційного навчання [2, с. 27], серед яких впевнено можна назвати: платформа для дистанційного та змішаного навчання школярів 5-11 класів, яка розміщена на сайті МОН, портали КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» («Учитель+»), «Всеосвіта», «На урок» і т.д. Одразу було прийнято рішення використовувати ті засоби інноваційних технологій, які підходять кожному учаснику освітнього процесу та відповідають тим можливостям, які мають і учні, і вчителі. Перші тижні працювали переважно через Viber та електронну пошту. З деяким часом, вивчивши ситуацію, опанувавши нові можливості, вирішили, використовувати Zoom, Google classroom та Google Meet. Такі інструменти зручні для проведення уроків у реальному часі. Однак, залишається проблемним не лише наявність інтернету, комп'ютерів та (або) гаджетів у школярів, взаємодія з батьками, а й досягнення оволодіння даною інноваційною технологією у системі розвитку професійної компетентності більшого відсотка педагогів. А також в умовах інноваційного дистанційного навчання дещо складніше відбувається процес комунікації, породжений необхідністю спільної діяльності, сприйняття та розуміння інших у віртуальному просторі, розгортання діалогу.

У останньому напрямку налагоджено спільну співпрацю між відділом та закладами освіти: почали роботу дистанційні консультативні пункти, семінари, майстер-класи, проходження курсової перепідготовки на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» з даної проблеми. Як перший позитивний результат успішно організовано та проведено відділом перший (зональний) тур всеукраїнського конкурсу «Учитель року-2021» у номінації «Математика» дистанційно на платформі Zoom.

Варто виділити три основних підходи використання інноваційних технологій педагогами: інтеграцію, вдосконалення та доповнення [3, с. 35]. Інтеграція полягає в опануванні та раціональному виборі засобів інформаційних технологій щодо виконання поставлених освітніх завдань у конкретній предметній галузі, яка передбачає розвиток професійної компетентності. Вдосконалення базується на використанні ІКТ для вирішення актуальних педагогічних

проблем і забезпечення оптимального управління освітнім процесом. Доповнення ґрунтується на тому, що інноваційні технології використовуються для надання допомоги та підтримки навчання й самоосвіти. Він допомагає вчителям, які отримують додаткові «послуги від комп'ютера», бути більш організованими та результативними. Зокрема, працювати з електронними ресурсами та представляти свої доробки, здійснювати пошук інформації з різних джерел Інтернету для виконання цих завдань, підвищувати свій професійний рівень.

Використання інноваційних технологій у розвитку професійної компетентності педагогів – це технологічний ланцюжок, який поєднує сукупність методів, форм і програмно-технологічних засобів навчання з метою підвищення ефективності освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології. Збірник матеріалів III-ої Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції. Частина 1. [Електронний ресурс] / URL: <https://lib.iitta.gov.ua/714102/>
2. Шкільна природничо-математична освіта: виклики та шляхи розвитку: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 листопада 2020 р.) /за заг. ред. О. І. Папач. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020, 134 с.
3. Крутова Н. І. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. 2019. № 1 (97). С. 34–36.

Останіна Н. С.

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ

У контексті сучасних уявлень про організацію освітнього процесу акцентується увага на включення педагогів, які розмірковують над власною працею; тих, хто просувають новітні підходи й роблять заняття найважливішим фактором освіти учнівської молоді. Прагнемо визначити шляхи успішного формування та професійного вдосконалення педагога у контексті концепції «Нової української школи».

Однією з найважливіших вимог, які пред'являє педагогічна професія, є чіткість соціальної і професійної позицій її представників. Саме в ній учитель виражає себе як суб'єкт педагогічної діяльності. Позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відношень до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності.

Дотичний огляд проблеми свідчить про те, що в Україні підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до професійного становлення, здійснюється у відповідності до сучасних світових стандартів. Аналіз проблеми підготовки професійних кадрів розглядається крізь призму проблем фактів ринкових відносин, які орієнтують вищу школу на те, що вже у закладах вищої освіти має вестися робота з розроблення і запровадження професійних стандартів майбутніх спеціалістів як основи підвищення якості змісту професійної діяльності у відповідності до вимог роботодавців.

Важливу роль у забезпеченні позитивних змін в системі освіти має вирішити удосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів та підвищення їх наукового і загальнокультурного рівня. Якість освіти є тим показником, за яким визначається ефективність функціонування системи освіти будь-якої держави на будь-якому етапі її розвитку, особливо у період її модернізації. Проблема підвищення рівня професійної компетентності вчителя, здатного творчо мислити, моделювати навчально-виховний процес, бути генератором та

реалізатором ідей, впроваджувати нові технології в процес навчання та виховання є актуальною в освітніх реаліях сьогодення: вдосконалення рівня професійної компетентності – один із основних напрямків реформування освіти. Головні нормативно-правові документи Міністерства освіти і науки України свідчать: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність...»; «самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти».

Таким чином, проблема становлення і розвитку професіоналізму є загальнодержавною проблемою, вирішенню якої відводиться пріоритетний напрям. Не випадково основною метою освіти є не проста сукупність знань, умінь і навичок, а заснована на них особиста, соціальна і професійна компетентність – уміння самостійно добувати, аналізувати й ефективно використовувати інформацію, уміння раціонально й ефективно жити і працювати у світі, що швидко змінюється. В цьому випадку мало мати просто кваліфікацію і певний професіоналізм в діяльності, необхідно їх адаптувати і ефективно їх використовувати для досягнення нової якості.

У результаті вдосконалення професійної компетентності народжується таке явище, як професійна майстерність, яка тісно пов'язана із педагогічною творчістю. Педагогічна майстерність – це комплекс особистісно-ділових якостей педагога, що гарантує продуктивність його діяльності та забезпечує ефективність взаємодії з усіма суб'єктами процесу освіти (дітьми, колегами, батьками).

Головними ознаками професійної майстерності вчителя є бездоганне вміння навчати учнів, формувати в них позитивні риси особистості, розвивати їхні творчі здібності та нахили. Отже, професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя і досягаються результати навчання та виховання школярів. Проблема формування професійної компетентності досліджувалася вітчизняними й зарубіжними науковцями.

Сьогодні ми маємо впевнено стати на платформу сформованої думки, що компетентний педагог – це такий фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями з будь-якого предмета курсу навчання, який розглядає педагогічну діяльність як творчий процес; організує

педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату; фахівець задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів.

Існуюча модель професійної компетентності вчителя віддзеркалює суспільні запити й потреби, складає уявний зразок ідеального професіонала, еталон, який відображає вимоги до вчителя сучасної Школи.

Список використаних джерел

1. Про Національну доктрину розвитку освіти (УКАЗ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ від 17 квітня 2002 року N 347/2002).
2. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти 7 березня 2018 року.
3. Савченко О. Компетентнісний підхід як чинник якості підготовки майбутнього вчителя // Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 17, 2010. – С. 10-16
4. Стандарт вищої освіти України. Наказ МО України від 24.05.2019
5. Щербань П. Сутність педагогічної культури// Вища освіта України.- 2004.-№ 3. С. 67-71.

Плахотнік О.В.

Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

Шубіна І.

Американський університет
Близького Сходу

TUTOR'S ACTIVITIES IN THE DISTANCE EDUCATION SYSTEM

A number of works is dedicated to the problem of place and role of the tutor in modern system of education. The position of the tutor in these works is interpreted ambiguously. According to most researchers, a teacher-tutor is a new specialization in teaching which is implemented in terms of distance learning [2].

The teacher-tutor is inherent in both the traditional teaching functions and new ones that are associated with fundamentally new conditions of the

educational process. The performance of professional tasks of the teacher-tutor involves primarily the implementation of such functions as a consultant manifested in informing, providing listeners with advice, informational support of the training; a manager, which is implemented in the audience and motivation of trainees, consultations and communication with them; a facilitator, which is the establishment and maintenance of informational communication and interaction among students and other members of the educational system, the resolving of various problems and conflicts and, finally, the adaptation of students to new forms of learning.

The «teacher-tutor» profession is categorized as a new, innovative for national education and the Ukrainian society in general profession. The profession of the «teacher-tutor» in Ukraine was spread in connection with the country's obligations to implement the Bologna agreements, which involve a kind of transformation of higher education in which the key position will be taken by the teacher-tutor who is a representative that performs a special function of support of the development and implementation of individual educational program required for students' professional formation and development.

Methodical system of training is an ordered set of interrelated and interdependent methods, forms and means of planning and implementation, control, analysis, correction of educational process, aimed at improving the efficiency of students' learning.

The methodical system of the tutor consists of a set of interrelated components: objectives, teaching style of the tutor and the organizational forms needed to create a consistent and purposeful pedagogical influence on the formation and development of individual psychological and professional qualities of the future specialist and the implementation of the educational process in an educational institution.

Due to the transformation of the traditional educational learning into a remote one in the Internet environment the requirements for a tutor are as well changed. The traditional organizational, didactic, perceptual, communicative, suggestive, research, scientific, educational and subject-specific skills gain a new value [2]: 1) organizational skills – planning the work online is a basic skill here, as well as to unite and intensify students for distance learning; 2) didactic skills – the didactic knowledge and the ability to use ICT tools; 3) perceptual skills– the ability to estimate the emotional and

psychological state of students by means of ICT tools; 4) communicative skills – the ability to establish appropriate and trusting relationship with students, to possess nonverbal communication, to maintain communication in the entire group of students; 5) suggestive skills – ICT-ability to carry out the emotional influence on students by means of ICT; 6) research skills – the ability to recognize and objectively evaluate pedagogical situations and processes during distance training; 7) scientific-cognitive skills – the desire and ability to master new scientific knowledge in a field of study; 8) subject skills – deep professional knowledge of the subject of study [1, 4].

In the distance learning process the teacher-tutor can act as an individual and replace himself by automated systems or means of learning (educational CDs, online tutorials, etc). It can be used in the educational process under certain conditions (lack of time, the peculiarity of the training material), despite the fact that it is not desirable.

An important condition for the effective performance of teacher-tutors' professional activity is that they have the following competencies in the field of pedagogy [9]: the technique of pedagogical communication and relevant individual psychological qualities; the skills to participate professionally in a collective teaching; knowledge of modern approaches to teaching and training in higher educational institutions; the awareness of methods of psychological-pedagogical diagnostics, the knowledge of characteristics of students' activity and their age characteristics; the ability to analyze pedagogical situations, to design and plan pedagogical actions; the ability to organize the educational process and, if necessary, to carry out its correction; the positive attitude, inclination, sustained interest, commitment to teaching and understanding of the nature and significance of their profession; knowledge of the methods and forms of training and education; mastering strategies for effective implementation of educational technologies in the educational process and the ability to solve problems of their design, maintenance and use of a unified information educational environment; the knowledge of the functions and types of educational assessment, the mastery of methods of educational assessment, the ability to demonstrate them on particular examples, the ability to self-esteem.

In the field of psychology the teacher-tutor should have the following competences: the awareness of human psychology, the ways of self-regulation and management of yourself and others; the awareness of methods of study of

the own abilities and resources; the preparedness to evaluate the impact of professional decisions on the entire system of work with students; the willingness to collective forms of work and collective decisions, the implementation of complex educational programs; the communicative and organizational skills; the presence of such personal characteristics as tolerance, kindness, tact, poise; the ability to influence other people and understand them, to determine individual students' abilities, to reflect their emotions and feelings accurately, the ability to motivate and to draw attention to the educational material; the ability to understand students; the awareness of ones own positive features and the abilities of students which promotes a positive self-concept [3, 5].

In the field of teaching methodology the teacher-tutor should possess the following competencies: the formation of fundamental methodological knowledge and the ability to apply them in the course of the professional activity; the ability to solve pedagogical tasks and assignments concerning the methods of teaching in higher educational institution; mastering of strategies for implementation and use of informational and communicational technologies in the educational process; the ability to constructive and project activities; the ability to motivate the learning and cognitive activities of students; the ability to manage students' project activities; the motivation for continuous self-education and self-improvement.

The formation of the following competences in the field of distance learning is important for the effective implementation of professional functions of teachers-tutors: understanding the concepts and basic principles of distance learning; the possession of informational culture and computer literacy; the planning to use distance learning technologies as a part of professional training of students; the promotion of the studying in higher educational institutions based on distance learning technologies; the development and adaptation of learning materials to support distance learning; providing the students with the higher educational institution benefits for the use of distance learning technologies; the tracing of educational activity and the assessment of students using distance learning technologies; the leadership in the application of technologies of distance teaching and learning in higher educational establishments; the development of the project of the development of remote training system in higher educational institutions; the encouraging of students to manage their own learning in the environment of distance learning; the creation of a culture that encourages the implementation

and supports the development of distance learning; the adherence to the organizational vision, strategies and objectives of distance learning; the protection, location and control over the use of human and functional resources for distance learning; the development, implementation and control over the policies of the obtaining, operation and use of distance learning tools.

The teacher-tutor must be proficient in modern computer technology, general culture, to be educated, to master the new technologies of distance learning quickly; to be humane, tolerant, respect other people and their opinions. The teacher-tutor of distance learning should be able to provide individual consultations; to be able to develop educational materials; to be able to work with information in networks, to process and use it in educational process in a distance form. The teacher-tutor performs special functions of maintenance, development and implementation of each student's individual educational program that requires his professional formation and development.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів/ Алексюк Анатолій Миколайович. К.: «Либідь», 1998. 558с.
2. Ковалева Т. М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология / Т. М. Ковалева // Сборник научно-методических материалов. М.: АПКИПРО, 2002. С. 69.
3. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навчально-методичний посібник / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. К.: Видавництво центру КНЛУ, 2009. 380 с.
4. Щенников С. А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / С. А. Щенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская и др. М.: Дрофа, 2006.
5. Дистанційне навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу до журналу: <http://study.ed-sp.net/mob/resource/view.phpid=4>

Ришак Н. І.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ: ВИМОГИ СЬОГОДЕННЯ

Україна визнає вищу освіту як двигун соціальної трансформації, а англійську мову як ключову компетенцію в умовах інтеграції та глобалізації економіки, інструмент міжнародного спілкування, засіб приєднання до європейського освітнього, наукового та професійного простору, умови ефективної інтеграції та фактору економічного зростання країни. Важливість англійської мови для доступу та розширення освітніх і професійних можливостей людини визнається Україною і відображена в ряді національних стратегій та ініціатив, де володіння англійською мовою є центральним. Завдання державної політики щодо розвитку англійської мови у вищій освіті в Україні відповідно до мети включають:

- удосконалення законодавства для підтримки розвитку англійської мови в сфері вищої освіти;
- встановлення вимог до рівня володіння англійською мовою на різних етапах освітнього континууму;
- сприяння трансформації статусу англійської мови [2, с. 4].

Безумовно, володіння англійською мовою також забезпечує конкурентоспроможність українських вчених і випускників на національному та міжнародному рівнях.

Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти було розроблено з урахуванням результатів об'ємного та інтенсивного дослідження, проведеного від імені Британської Ради та Міністерства освіти і науки України в 2014-16 роках, щодо ролі та статусу англійської мови в п'ятнадцятих вищих навчальних закладах України.

У цьому дослідженні зазначалось, що видання матеріалів викликало особливе занепокоєння, адже відсутність сучасних підручників із англійської мови професійного спрямування для деяких спеціалізацій призводила до того, що на заняттях із англійської мови професійного спрямування користувались підручниками з англійської мови загального спрямування або ж методичками, побудованими на

застарілих підходах із вправами тільки на граматику та переклад, у сфері англійської мови професійного спрямування було забезпечено дуже мало підготовки чи фахового розвитку для викладачів.

Також зверталась увага на той факт, що на заняттях використовувались некомунікативні механічні вправи та техніки, які були сфокусовані на розвитку структури. Як висновок, робота з граматикою й перекладом широко застосовувалась на заняттях з англійської мови професійного спрямування, що суперечило комунікативній методиці; під час типового заняття з англійської мови професійного спрямування домінував викладач, переважали відповідні моделі взаємодії в класі (викладач-студент, вся група студентів, індивідуальна робота); увага зорієнтована на правильність, а не здатність вільно висловлюватися. В той самий час викладачі зазначали, що розмовна мова виявилася найслабшим їхнім умінням, проте, студенти найвище оцінювали заняття із розмовною практикою. Але оскільки все більше фахових дисциплін починають викладати англійською мовою, й існує відповідна потреба підвищувати рівень англійської мови як студентам, так і викладачам [1].

Результати дослідження використовуються з метою внесення якісних змін щодо покращення рівня володіння англійською мовою як викладачів, так і студентів закладів вищої освіти України, що дозволить їм брати більш активну участь у заходах на міжнародному рівні. Насамперед, одним з головних завдань заняття є розвиток уміння говорити англійською, а не фокусування на вивченні термінів і граматичних правил, «уроки англійської мови спеціального вжитку повинні бути охарактеризовані на основі компетентностей, інтерактивних та студент-орієнтованих підходів, які сприяють автономії, залученню та мотивації студентів [2, с. 7].

На основі матеріалів дослідження Британської Ради та вимог Міністерства освіти та науки України можна зробити висновок про необхідність викладання англійської мови професійного спрямування у закладах вищої освіти за європейськими стандартами із застосуванням комунікативного підходу, використання текстів на професійні теми на заняттях, але не тільки для перевірки їхнього розуміння, граматики та перекладу, а приділяти увагу розвитку усної та письмової мови й відповідного словникового запасу, умінню аналізувати тип та

структуру мови, її використання в усній формі й на письмі, широко використовувати інтерактивні методи навчання. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти потрібно вбудувати в усі аспекти викладання англійської мови професійного спрямування: розробку програми, визначення мети та очікуваних результатів навчання, створення матеріалів, методики та оцінювання.

Очевидно, що викладачам необхідно вдосконалювати свої компетентності та переформатовувати своє викладання. Під час створення власних матеріалів слід брати до уваги певні вимоги, а саме те, що вони:

- не можуть бути орієнтовані тільки на структурний/граматичний підхід, що є проявом старого підходу до викладання мов, а не сучасного комунікативного підходу;
- повинні містити завдання для розвитку чотирьох макроумінь (читання, аудіювання, письмо та говоріння);
- повинні містити тексти різних типів та різноманітні завдання для їх опрацювання;
- подавати достатню кількість комунікативних вправ;
- базуватись на потребах студентів;
- бути сумісними з навчальними планами.

Список використаних джерел

1. Болайто Р. Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови. Проект Британської Ради в Україні «Англійська мова для університетів». К.:«Видавництво «Сталь», 2017. 154 с.
2. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Міністерство освіти і науки країни. 2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-konceptiyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupuv2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>

Руссол В. М.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕДАГОГА

Ефективність підвищення кваліфікації педагогічних працівників можлива лише тоді, коли будується на знанні та врахуванні професійної культури, реальних потреб учителя; коли він (учитель), керуючись стійкими внутрішніми мотивами самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку і кінець-кінцем професійної самореалізації, виявляє особисту зацікавленість в отриманні потрібної науково-методичної підтримки, докладає максимум зусиль до професійного нарощення.

Не можна не погодитися з думкою І. Жорносека, що «об'єктивність даних про особисті та професійні якості у всіх їх різноманітності – необхідна умова організації оптимальної системи методичної роботи в школі [2, с. 80]». Треба додати, що не тільки методичної роботи й не лише в школі, а й у всіх формах післядипломної підготовки.

Як засвідчують дослідження, усвідомлення педагогами власних потреб, зокрема професійних, а, відтак, і формування відповідних інтересів та запитів – процес надзвичайно складний, суперечливий і довготривалий.

Незважаючи на його індивідуальний і суб'єктивно-залежний характер, він не може протікати стихійно й вимагає виваженого спрямування та упорядкування, безпосередньо пов'язаний із формуванням мотивації пізнавальної діяльності. Мотивація надає діяльності цілеспрямованості й має суттєвий вплив на розвиток характерологічних властивостей людини. «Кожний мотив – це в потенціалі риса характеру; реалізуючись у діях і вчинках, і, таким чином, закріплюючись, мотиви поведінки, у міру того, як вони починають визначати більш чи менш стійкий спосіб дій, переходять у характерологічні властивості [9, с. 181]». За твердженням Р. Немова, є кілька шляхів посилення мотиваційної діяльності педагога: 1. Створення умов, що сприяють задоволенню актуальних матеріальних потреб педагогів. 2. Задоволення найважливіших соціальних потреб: у

спілкуванні, увазі, визнанні, досягненні успіху. 3. Створення умов для творчості, особистісного росту й самоактуалізації педагога як неповторної індивідуальності [6, с. 472].

Варто додати ще один, на нашу думку, необхідний шлях: відчуття відповідальності за рівень і результати своєї діяльності в умовах академічної свободи педагога.

Саме на цих засадах й треба розглядати проблему управління процесом професійної адаптації педагога, особливо у період його становлення.

Період становлення людини як спеціаліста є кризовим моментом в її житті, пов'язаним із стадією професійної адаптації, «коли подальший евалюційний розвиток діяльності, формування її індивідуального стилю неможливі без докорінного зламу нормативно-схвалювальної діяльності [3, с. 36]». Він характеризується психічно-нервовим напруженням через зіткнення двох суперечливих переживань: радісних – очікувань набуття нового соціального статусу та тривожних – сумнівів, щодо можливості задовольнити ці очікування, відповідати новому статусу. Цей момент особливо яскраво виступає у професійному становленні молодого вчителя, оскільки він (учитель) чітко розуміє, що прямо з першої педагогічної дії попадає під уважний і прискіпливий погляд своїх колег, учнів та їхніх батьків, адміністрації закладу освіти. Специфіка вчительської роботи не дає можливості сховатися, «увійти в бухту тихим ходом з приглушеним мотором», «відсидітися на лаві запасних, знаходячись у списку команди». Він одразу вступає в діло, і що найхарактерніше – з першого ж кроку ніхто не дає йому ніяких послаблень. І навіть коли поблажливо кажуть: «Ну що ж, – молодий-зелений», – це звучатиме як докір, завершена оцінка періоду підготовки і першого входження в професію.

Справа становлення молодого спеціаліста досить складна й делікатна. І найперше, що вимагається від керівника закладу освіти, всієї управлінської та методичної структури закладу, – це глибоке усвідомлення її значимості за складності, налаштованості на напружену роботу.

Можливі два варіанти вирішення кризи на цій стадії (професійної адаптації):

- конструктивний (активізація професійних зусиль, щодо якомога швидшої адаптації і надбання досвіду роботи);
- деструктивний (звільнення, зміна спеціальності, неадекватне, неякісне, не продуктивне виконання професійних функцій) [3, с. 37].

Ми розглядаємо проблему лише з позиції позитивного, конструктивного руху самого молодого вчителя і керівника разом з педагогічним колективом на зустріч один одному до успішного професійного становлення педагога.

Кінцевою метою періоду адаптації молодого спеціаліста можна вважати чітке окреслення його професійного профілю у трьох головних психолого-педагогічних проєкціях: педагогічна спрямованість; педагогічні здібності; педагогічно трансформовані індивідуально-типологічні якості. Специфіка кожної з цих проєкцій потребує «своїх» специфічних підходів, способів і форм актуалізації [1].

Таким чином: 1. Стадія професійної адаптації кризисно небезпечна. Тому робота з молодими спеціалістам є не просто бажаною, але й обов'язковою, необхідною функцією керівника. Її успіх забезпечується взаємною зацікавленістю молодого педагога і педагогічного колективу та його керівника, їх цілеспрямованою взаємодією на конструктивній основі.

2. Метою роботи з молодим спеціалістом є активізація його професійних прагнень та зусиль щодо якнайшвидшої адаптації і здобуття досвіду роботи, вироблення головних професійних стереотипів, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, задоволення його професійних експектацій, приведення у відповідність професійного життя й очікувань, трансформація теоретичних знань в практику.

3. Головними завданнями професійної адаптації молодого спеціаліста є: формування в нього чітких соціальної ролі та ієрархічної системи виробничих стосунків; осмислення закономірностей професійної діяльності, напрацювання власного стилю педагогічної поведінки.

4. Робота з молодим спеціалістами повинна мати цілеспрямований, системний, плановий, мобільний, динамічний, контрольований характер, глибокий, всебічний завершений зміст, здійснюватися на засадах андрагогіки, наставництва, співпраці, свободи вибору [10].

Список використаних джерел

1. Гончарук П. А. Психологія навчання. – К.: Вища шк., 1985. 144с.
2. Жерносок І. П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі: Навч.-метод. Посіб. К., 1998. 16 с.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т.18, № 6. с. 25-44
4. Зеленський О. Робота з молодими вчителями в загальноосвітніх навчальних закладах// З досвіду управлінської та методичної роботи: Зб. матеріалів до підсумкової колегії. С.: ТОВ НВП «Ростон А.В.Т.», 2006. с. 27-32
5. Коновальчук І.С. Психологічний профіль педагога // Обрії. 1995. № 2. с. 17-21
6. Немов Р. С. Психология: В 2 кн. М.: Просвещение, 1994. Кн. 2: Психология образования. 496 с.
7. Руссол В. М. Перспективні тенденції розвитку методичної роботи // Обрії. 1999. № 2. с. 79-87
8. Руссол В. М. Вивчення рівня професійної культури і потреб учителів як умова оптимізації післядипломної освіти // Обрії. 2001. № 2 с. 3 - 12
9. Стельмах А. Молодий учитель: проблема чи перспектива? // Методична робота школи / Упоряд. Н. Мурашко. К., 2004. с. 100-127
10. Руссол В. М. Управлінські аспекти процесу професійної адаптації педагога / Наша школа. 2007. № 4 с. 17-21

Свінтковська С. А.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

*Сучасний педагог – це той, хто розкриває
потенціал учнів, а не примушує їх вчити
уроки.*

Микола Скиба

Сучасний педагог – це вже не гуру-транслятор нових знань. Це фактично наставник, який вміє організувати процес пізнання учнів. Не просто процес навчання чогось, а саме процес пізнання, який включає висування гіпотез.

У січні 2021 року в межах національної кампанії «Класний вчитель» за сприяння Міністерства освіти і науки України проводилося опитування серед учителів і батьків учнів щодо їхніх очікувань від сучасних педагогів [3].

Опитуваним запропонували сформулювати портрет ідеального вчителя, обравши найважливіші компетентності, якими той має володіти. Ці компетентності, зокрема, закладені в новий професійний стандарт учителя, який був затверджений наприкінці 2020 року.

Загалом, на думку більшості опитаних українців, учитель має надихати, розуміти та поважати учнів, уміти розкривати їхній потенціал і бути відкритим до спілкування та постійного самовдосконалення. Бачення ідеального педагога батьками і вчителями здебільшого збігається. Проте є й невеликі відмінності в очікуваннях. Так, учителі головною рисою ідеального педагога вважають уміння зацікавити навчанням і надихати учнівство, водночас батьки віддають перевагу повазі та рівному ставленню до всіх учнів.

Ось такий портрет сучасного вчителя, очікуваний батьками (подаю ті компетентності, які набрали найбільше відсотків):

- повага до кожного учня, рівне ставлення до всіх – 72% ;
- вміння зацікавити навчанням, надихати учнівство – 70% ;
- розуміння дітей, уміння знаходити з ними спільну мову – 67% ;
- здатність розкривати учнівський потенціал – 51%.

Цікаво, що вимогливість до учнівства у цьому переліку стоїть останньою (22%).

На замовлення громадської спілки «Освіторія» для премії Global Teacher Prize Ukraine дослідницька компанія Kantar Україна провела опитування про роль та важливість роботи вчителя.

Респондентів просили оцінити за 10-бальною шкалою, наскільки важливою є робота педагога та як її цінують в Україні [7]. Роботу вчителя важливою вважають 83,2% українців. Водночас 38,7% опитаних вважають, що роботу педагога в Україні не цінують.

В опитуванні респондентів попросили обрати судження, яке, на їхню думку, визначає роль учителя. Ось як відповіли учасники: 47,5% вважають, що вчитель – це фахівець, який має виконувати свої професійні обов'язки. 46,3% бачать учителя як ментора і наставника, який має підтримувати учнів і допомагати їм. 26,8% відповіли, що вчитель – це той, хто ставить запитання й змушує шукати відповіді та критично мислити. 20,9% досі вважають, що вчитель – незаперечний авторитет, якого потрібно слухатися й поважати. 18,4% сприймають учителя як приклад для учнів і зразок для наслідування. 10,1% сказали, що вчитель – це той, хто вчить працювати в команді.

Головне завдання вчителя (на думку більшості респондентів) – у допомозі учням розвинути вміння та навички.

Що очікує від сучасного вчителя української мови та літератури держава?

- Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (№ 2704-VIII від 25.04.2019).
- Закон України «Про повну загальну середню освіту» (№ 463-IX від 16.01.2020).
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (№ 898 від 30.09.2020).
- Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти»,

«Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»» (№ 2736 від 23.12.2020).

Професійний стандарт втілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей вчителя [4].

Документ визначає загальні компетентності: громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька.

| Загальні компетентності | |
|-------------------------|--|
| Громадянська | Здатність діяти відповідно і свідомо на засадах поваги прав і свобод людини і громадянина; реалізувати свої права та обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність цього сталого розвитку |
| Соціальна | Здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня. |
| Культурна | Здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження. |
| Лідерська | Здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети. |
| Підприємницька | Здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості. |

(Табл.1. Загальні компетентності вчителя)

Профстандарт дозволяє вчителям визначати чіткі орієнтири власного професійного розвитку, а також запобігає ризикам необ'єктивного оцінювання професійних компетентностей вчителів під час їхньої атестації та сертифікації.

Професійні компетентності такі:

- мовно-комунікативна;
- предметно-методична;
- інформаційно-цифрова;
- психологічна;
- емоційно-етична;
- педагогічне партнерство;
- проєктувальна;
- прогностична;
- організаційна;
- оцінювально-аналітична;
- інноваційна;
- рефлексивна;

неперервного професійного та особистісного зростання протягом усього життя.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
2. Концепція Нової Української Школи <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>
3. Портрет ідеального вчителя очима українців: результати інтернет-опитування (Сайт МОН України) <https://mon.gov.ua/ua/news/portret-idealnogo-vchitelya-ochima-ukrayinciv-rezultati-internet-opituvannya>
4. ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
5. Сидоренко В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: акме-синергетичний аспект: термінологічний словник-довідник. Донецьк: Витоки, 2013.
6. Свінтковська С. А. Професіоналізм сучасного вчителя: становлення й розвиток як виклик часу // Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення: матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет конф. (28–29 травня 2020 р., м. Київ) / уклад.: О. Ю. Дикий, Г. А. Коломоєць, А. А. Ребрина. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. 582 с.
7. Що думають про вчителів українці? (Сайт «Освіторія») <https://osvitoria.media/experience/vchytel-tse-nastavnyk-yakuj-maye-pidtrymuvaty-uchniv-i-dopomagaty-yim-tak-vvazhayut-46-uchasnykiv-sotsiologichnogo-opytuvannya/>

Сенчина Н. Г.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ УЧИТЕЛЯ

Рефлексія сьогодні стає важливим інструментом оновлення освітньої практики. Вона трактується в сучасних педагогічних дослідженнях як «форма теоретичної діяльності людини, що спрямована на осмислення нею власних дій і переконань і є підставою її діяльності» [17, с. 24]. Розвиток здатності до рефлексії допомагає сучасному вчителю знайти індивідуальний стиль професійної діяльності, дозволяє досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, вмінь прогнозувати і аналізувати результати своєї діяльності, підвищує рівень самоорганізації.

Витоки рефлексивно зорієнтованої моделі навчання базуються на тезі М. Ліпмана: «освіта повинна бути зорієнтована на наукове дослідження» [14, с. 99], при цьому мета рефлексивної освіти полягає у формуванні в молодих людей навичок розумності для того, щоб надалі вони стали розумними громадянами, партнерами, батьками. Вчений акцентує увагу на розвитку навичок розумного мислення і поведінки, а не на накопиченні знань (інформації), як це властиво традиційній парадигмі освіти. Центральне поняття рефлексивної парадигми – «спільнота дослідників», що трактується як неформальна група людей, зайнятих пошуком істини у формі «сократичного діалогу». Домінантними позиціями рефлексивної парадигми критичної практики є такі: навчання є результатом участі в керованому педагогом дослідницькому співтоваристві; учнів спонукають думати про світ, представляючи наше знання про нього як двозначне, невизначене і загадкове; дисципліни, в межах яких відбувається дослідження, не вважаються вичерпними, допускається їх перетин; позиція вчителя не авторитарна, вона відкрита до спростування (тобто готовності визнати помилку); передбачається, що учні стають вдумливими, рефлексивними, все більш розважливими і розсудливими; фокус освітнього процесу спрямований не на поглинання інформації, а на досягнення внутрішніх відносин досліджуваних предметів [14, с. 99].

Упродовж останніх років поняття рефлексії все більше набуває статусу спеціально-наукового, зокрема педагогічного поняття. Цей факт з особливою гостротою ставить проблему виокремлення власне педагогічного змісту цього феномена, позаяк звернення педагогіки

до проблематики рефлексії визначається сучасними загальнонауковими передумовами, пов'язаними із запитам практиці.

Аналіз наукової літератури свідчить, що педагогічна рефлексія як об'єкт дослідження стала розглядатися порівняно недавно. Перехід поняття рефлексії у сферу педагогічних знань пов'язаний з роботами Б. Вульфою, Г. Звенигородської, Г. Коджаспірової, В. Метаєвою, Л. Подимової, В. Сластьоніна, І. Юсупова та ін. Вченими зроблено спробу наблизити теоретичні положення до практики роботи вчителя. Дослідники звернули увагу на те, що при вивченні професійних здібностей не беруться до уваги рефлексивні процеси, пов'язані з особливостями педагогічної діяльності, а також умови і способи формування професійної педагогічної рефлексії.

Термін «педагогічна рефлексія» ввели в науковий обіг Б. Вульф і В. Харькин, які трактували цю категорію як «співвіднесення себе, можливостей свого «Я», своєї діяльності з тим, що вимагає професія педагога, в тому числі, з існуючими про неї уявленнями» [4, с. 72].

Особливістю педагогічної рефлексії є її спрямованість на духовний самоаналіз. Педагогічна рефлексія не може бути заповнена чи компенсована кимось ззовні. Відсутність чи недостатня сформованість педагогічної рефлексії робить учителя повністю залежним від зовнішніх чинників – стимулів, обставин, впливів, перетворює його на функціонера і виконавця чужої волі, а його діяльність на процедуру [9].

Аналіз наукових джерел свідчить, що трактування сутності феномена «педагогічна рефлексія» різноспрямоване, варіюється відповідно до того, в якій предметній галузі дослідники концентрують коло своїх наукових інтересів (професійне мислення, професійне спілкування, професійна діяльність, особистість професіонала, професійний досвід); які суб'єкти педагогічного процесу розглядаються (педагог, учень і т. ін.). Педагогічну рефлексію трактують як джерело теоретичного педагогічного знання (М. Захарченко) [7]; будь-яку іншу професійну рефлексію, але в галузі, що пов'язана з педагогічною діяльністю, зокрема, із власним педагогічним досвідом (Б. Вульф, В. Харькин) [5]; професійну якість особистості вчителя (Н. Іванцівська, Л. Подимова, В. Сластьонін) [8; 23]; здатність педагога перебувати в аналітичній позиції до своєї діяльності (А. Бізяєва,

Ю. Кулюткин) [1; 83]; пізнання вчителем свого внутрішнього світу, аналіз власних думок, дій, переживань щодо професійної діяльності, усвідомлення того, як його сприймають учні, колеги, інші суб'єкти спілкування (М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Маркова) [6; 15]; компонент соціально-перспективних здібностей педагога, що забезпечують процес адекватного сприйняття вчителем своїх учнів (С. Кондратьєва, В. Кривошеєв, Н. Кузьміна, А. Реан) [11; 13; 21].

Порівняльний аналіз терміна «педагогічна рефлексія» у психолого-педагогічній літературі дозволяє виділити низку підходів до вивчення цієї категорії:

1. Дослідження педагогічної рефлексії як професійно-педагогічної якості, тотожної поняттю «здібність» (Г. Коджаспірова, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Реан, Є. Рогов) [10; 13; 16; 20; 22].

2. Діяльнісний напрям, що розглядає педагогічну рефлексію як вид діяльності (А. Бізяєва, М. Віслогузова, І. Котова, Ю. Кулюткин, Л. Мітіна, Г. Сухобська, Ф. Сушкова, Б. Шиянов) [2; 3; 12; 18; 19].

Розмаїття підходів учених до поняття педагогічної рефлексії і її вивчення підштовхує до висновку, що необхідна не конкуренція дефініцій поняття, а єдине розуміння сутності феномена в сучасному освітньому просторі з позицій поліпарадигмального (інтегрального) бачення проблеми. Поліпарадигмальність означає відкритість дослідника до різних бачень проблеми рефлексії в освіті. Важливо лише за будь-яких варіантів і трактувань зберегти його сутнісну настанову, головний критерій, який полягає в затребуваності особистісного рефлексивного прояву в усіх ситуаціях освітнього процесу, в усій багатогранній діяльності педагога, зокрема і вчителя.

Зазначене уможливило висновок, що педагогічна рефлексія вчителя є інтегральним особистісним утворенням, механізмом професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкта з урахуванням розвивального потенціалу дисциплін. Рефлексія пов'язана з прагненням учителя до аналізу, узагальнення, осмислення досвіду своєї діяльності, до її оцінки з позицій соціальної значущості, до конструктивного перетворення професійної діяльності й подальшого самовдосконалення. Такий аналітичний підхід, спрямованість учителя на «зворотний зв'язок», на вміння бачити

й оцінювати отриману інформацію з позиції учня, на оцінку результативності та доцільності здійснених ним педагогічних впливів, способів вирішення педагогічних завдань є не тільки найважливішою умовою розвитку професіоналізму вчителя, а й основою його педагогічної культури.

Список використаних джерел

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
2. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Санкт-Петербург, 1993. 24 с.
3. Вислогузова М. А., Сушкова Ф. Б. Технология подготовки к творческой педагогической деятельности. Москва : Изд-во ФТ и П Моск. пед. гос. ун-та, 1995. 70 с.
4. Вульфов Б. З. Образованность: информация, рефлексия, знание. Современная антропология и ее развитие в системе непрерывного образования. Томск, 2000. С. 132-134.
5. Вульфов Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. Москва : Просвещение, 1995. 111 с.
6. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
7. Захарченко М. В. Рефлексия в педагогике. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37918.php>.
8. Иванцовская Н. Г. Повышение уровня педагогической рефлексии как основа непрерывной инновационной деятельности преподавателя (на примере преподавания графических дисциплин) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Новосибирск, 1999. 22 с.
9. Ильязова Л. М., Соколова Л. Б. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза. *Credo new*. 2005. № 1 (41). С. 207-215.
10. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога : учеб. пособие. Москва : Изд-во ВНПЦ, 1994. 344 с.
11. Кондратьева С. В., Кривошеев В. А. Совершенствование рефлексивных умений студентов педвуза в процессе подготовки их к профессиональной педагогической деятельности. Рефлексивные процессы и творчество : в 2 ч. Новосибирск, 1990. Ч. 2. С. 115-118.

12. Котова И. Б., Шиянов Б. Н. Педагог: профессия и личность. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1997. 144 с.
13. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Просвещение, 1990. 119 с.
14. Липман М. Рефлексивная модель практики образования. URL: http://window.edu.ru/resource/200/42200/files/pril1_1.pdf
15. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Изд-во МГУ, 1996. 386 с.
16. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
17. Метаева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2006. 357 с.
18. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва: ИЦ «Академия», 2004. 320 с.
19. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1990. 104 с.
20. Реан А. А. Психология познания педагогом личности ученика. Москва: Высшая школа, 1990. 150 с.
21. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога. Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77-82.
22. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика : монография. Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. 384 с.
23. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Образов. центр «Педагогический поиск», 1997. 224 с.

Скрипник В. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЗДО: ВИКЛИКИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

В умовах трансформаційних перетворень сучасного суспільства і глобальної цифровізації, виникла необхідність докорінного перегляду форм, методів і засобів навчання, їх оновлення та адаптації. Процеси формування інформаційного освітнього середовища в Україні відбуваються досить складно і повільно в силу економічних, технічних обмежень та нестачі компетентних фахівців, проте в останнє десятиліття відзначаються значні позитивні зрушення, зокрема в закладах освіти різних рівнів активно розповсюджуються навчальні мобільні додатки, технології доповненої і віртуальної реальності, засоби хмаро-орієнтованого навчального середовища.

В сфері дошкільної освіти труднощі впровадження здебільшого пов'язані з економічними і технічними чинниками (недостатнє забезпечення засобами інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), відсутність високошвидкісного Інтернету тощо), недостатня мотивація колективу закладів освіти щодо використання ІКТ в освітньому процесі та створення комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища (КОНС), упереджене ставлення та незацікавленість у використанні інноваційних технологій навчання, брак необхідних для цього компетентностей [1, с. 26; 2, с. 49]. Це відбувається через нестачу інформації, знань і умінь, що зумовлено особистими й суб'єктивними чинниками.

Зміст понять «інформаційний» та «інформаційно-комунікаційний» у сукупності з поняттям «компетентність» досліджували такі вітчизняні та закордонні науковці, як Н. Баловсяк, П. Беспалов, С. Белов, Н. Бібік, Н. Гендіна, М. Головань, Р. Гуревич, М. Жалдак, Н. Євладова, А. Зав'ялов, О. Зайцева, С. Зайцева, О. Іванова, О. Кизик, Н. Колкова, В. Котенко, Н. Морзе, Н. Насирова, О. Нікулочкіна, О. Павленко, Л. Петухова, Н. Прилуцька, О. Семенов, І. Скіпор, Є. Смирнова-Трибульська, О. Смолянинова, О. Спірін, О. Толстих, С. Трішина, А. Фрідланд, М. Холодна, М. Цветкова та ін. [3, с 18-19; 4, с. 7].

Науковці визначають інформаційно-комунікаційну

компетентність як здатність фахівця здійснювати пошук і опрацювання здобутої інформації засобами ІКТ, критично ставитися до неї, на основі цього робити певні висновки і приймати рішення, планувати дії в умовах освітнього простору та під час професійної діяльності. Педагог сучасного закладу дошкільної освіти має, з одного боку, відповідати критеріям «інформаційної» особистості, а з іншого – володіти інноваційними технологічними інструментами і компетентно застосовувати їх у професійній педагогічній діяльності. Через інформаційно-комунікаційну компетентність набуваються і розвиваються інші професійно-спрямовані компетентності особистості (математична, екологічна, громадянська, соціальна, культурна та ін.) [4, с. 6].

На думку І. Тимофєєвої, структура феномену інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів ЗДО відображає основні аспекти їх професійної компетентності і містить такі компоненти: когнітивний (сформованість знань про особливості використання ІКТ у професійній діяльності); мотиваційно-ціннісний (вмотивованість до оволодіння ІКТ, усвідомлення особистісного сенсу та значущості ІКТ для професійної діяльності, прагнення професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ); технологічно-результативний (наявність операційних умінь, володіння навичками опрацювання інформації, уміння працювати з педагогічними програмними засобами, здатність до саморефлексії) [4, с. 9].

Враховуючи вищесказане, при викладанні курсу «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті» (згідно з програмою підвищення кваліфікації в КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»), вихователів ЗДО знайомили з хмаро-орієнтованим навчальним середовищем, зокрема інструментами для створення навчального контенту «хмаринка слів (тегів)». Основною метою було зацікавити педагогів, підвищити їх мотивацію до використання ІКТ, а також надати їм знання щодо використання хмаро-орієнтованого навчального середовища.

Хмара слів (тегів) – це візуальне подання списку категорій (або тегів, також названих мітками, ярликами, ключовими словами тощо). Зазвичай використовується для опису ключових слів (тегів) на веб-сайтах або для представлення неформатованого тексту. Ключові слова найчастіше являють собою окремі слова, і важливість кожного

ключового слова позначається розміром шрифту або кольором. Така форма зручна для швидкого сприйняття найвідоміших термінів і для розподілу термінів за популярністю [1, с. 38].

Хмарини слів сьогодні мають досить широкий аспект застосування. Завдяки їм можна: створити рекламу прочитаної книги; представити інформацію про себе або іншу людину; виділити основні моменти подій, відкриттів та ін.; виготовити листівку, унікальний подарунок (побажання у вигляді хмарини слів, які можуть бути роздруковані на листівках, горнятках тощо); візуалізувати критерії оцінювання об'єкта; цікаво подати результати опитування або обговорення; зробити власний сайт або блог більш цікавим та привабливим тощо.

В дошкільній освіті творчий педагог може використати хмарини слів для унаочнення навчального матеріалу, привернення уваги, візуалізації основних моментів заняття, а також для створення цікавого і корисного контенту для батьків, колег, при створенні сайту ЗДО, створення інфографіки; зворотного зв'язку з учасниками освітнього процесу (батьками, колегами); проведення «мозкового штурму»; представлення себе чи характеристики іншої особи; складання розповіді за хмариною слів; представлення звіту та результатів дослідження; доповнення хмариною статті в блозі, презентації; узагальнення і рефлексії; створення хмаринки підказок для виконання певного завдання чи перевірки результатів та ін.

Існує багато сервісів для створення «хмарини тегів», однак найбільш популярними є tagxedo.com та tagul.com (wordart.com). Сервіс Tagul або Wordart. Хмара може мати різну форму і кольорове рішення. Кожне слово хмари являє собою гіперпосилання для пошуку в Google, підтримує набір фраз [2, с. 52].

У результаті вивчення матеріалу та опанування даною технологією ставлення вихователів до ІКТ змінилося від насторожено-упередженого на позитивне, слухачі курсів активно пропонували форми впровадження хмаро-орієнтованих технологій в освітній процес ЗДО, створювали цікаві, інформативні роботи і планували їх подальше впровадження. По завершенні курсу проводилось опитування, в ході якого всі слухачі (30 осіб) відзначили, що вважають хмаро-орієнтовані технології корисним ресурсом, необхідним для оновлення освітнього

процесу ЗДО за умов наявності методичних рекомендацій щодо їх використання і впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища: монографія / за заг. ред. С. Г. Литвинової. К.: ЦП «Компринт», 2015. 163 с.
2. Позднякова Т., Тимчина В., Тимчина Н. Хмарина слів – новий інструмент вчителя нової української школи. Нова педагогічна думка. 2019. №1 (97). С. 49-54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2019_1_13 (дата звернення: 02.02.2021)
3. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах хмароорієнтованого навчального середовища: методичний посібник / О. О. Гриценчук та ін. / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук. К.: Літера ЛТД, 2019. 128 с
4. Тимофеева І. Б. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ: Інститут проблем виховання НАПН, 2017. 24 с.

Терентьєв С. Т.

Граденицький ЗЗСО І-ІІІ ступенів
Біляївської міської ради Одеської області

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

В умовах реформування сучасної системи освіти, розвиток професійної компетентності учителів набуває надзвичайної актуальності. Адже необхідною умовою сьогодення є не лише глибокі знання у професійній сфері та високий рівень освіченості, а й постійне поповнення та поновлення знань, високий рівень професіоналізму. Сучасна школа потребує «педагога - європейця», котрий творчо думає,

конкурентоспроможний, володіє сучасними методами і технологіями освіти, умінням прогнозувати свій кінцевий результат, усвідомлює свою соціальну відповідальність, уміє досягати нових педагогічних цілей, адаптуватися до особливостей сучасного середовища, працювати за умов, коли інформація оновлюється з небаженою раніше швидкістю. Таким чином, основним напрямком удосконалення рівня професійної компетентності вчителя є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Загальна характеристика професійної компетентності вчителя передбачає залучення людини до загального культурного світу цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як спеціаліст, професіонал, тобто «людина, яка володіє не тільки достатнім обсягом знань, умінь і навичок..., але й здатністю до безперервної самоосвіти» [3, с. 39]. Зміст професійної компетентності вчителя розглядається як: сукупність знань і вмінь, які визначають результативність професійної праці; комплекс професійних знань і професійних значущих особистісних якостей; прояв єдності професійної та загальної культури.

Обґрунтовано, що сформованість особистісно-професійної компетентності педагога може мати три рівні:

– «базовий» (спрямований на реалізацію виконання посадових обов'язків педагога, керуючись переважно нормативно-правовими, навчально-методичними документами (програми, структурою уроків тощо);

– «середній» (спрямований на корегування діяльності освітнього процесу з врахуванням контингенту учнів, умов функціонування закладу освіти, матеріально-технічного забезпечення тощо);

– «високий» (спрямований на визначення індивідуально-зорієнтованої траєкторії здійснення освітнього процесу з урахуванням всіх потенційних ресурсів освітнього середовища (соціальних, інтелектуальних, особистісних, технологічних, інформаційних, матеріально-технічних та ін.), а також на визначення рівня готовності педагога до особистісно-професійного зростання та партнерської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу (учнів, педагогічних працівників, керівників, батьків, громадськості).

Компонентами професійно-педагогічної комунікативності вчителя є:

- комунікабельність (здатність встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми);
- наявність постійної потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших сферах;
- володіння потрібною інформацією та вміння оперувати нею;
- взаємодія загальнолюдських та професійних показників комунікативності;
- емоційне задоволення від спілкування; наявність здібностей до педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмінь;
- здатність до досягнення взаєморозуміння та партнерської взаємодії.

З огляду на актуальність реалізації компетентнісного підходу на сучасному етапі розбудови системи педагогічної освіти в Україні, нагальним є розроблення проблеми розвитку професійної компетентності вчителів-філологів. Проте лишається невизначеним зміст поняття «професійна компетентність учителя-філолога» як педагогічної категорії. З'ясуванню сутнісної характеристики цього поняття сприятиме, на нашу думку, врахування в розвитку базових компетентностей учителя-філолога.

Критерієм оцінювання професійної компетентності вчителя-філолога є не тільки система сформованих предметних або міжпредметних компетенцій, а й позапредметних, не прив'язаних до навчальних предметів «Українська мова» та «Українська література», вияв у філолога ключових компетенцій, що відображаються в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, суспільно-політичній та особистісній сферах. Треба враховувати, що на сучасному етапі розширюються функції вчителя української мови та літератури, пов'язані з пошуковою, науково-дослідницькою, соціальною, культурно-просвітницькою діяльністю.

Проблему розвитку професійної компетентності педагога вивчали багато зарубіжних й вітчизняних учених: Л. С. Ващенко, І. А. Зязюн, О. І. Пометун, О. І. Локшина, Л. І. Мацько, К. М. Плиско, І. В. Родигіна, К. О. Ходосов, О. М. Семенов, О. О. Анісімової, Л. М. Мітіної, Г. В. Мітіна О. І. Неживий та ін. Існує досить багато різних підходів та означень щодо визначення компетентності.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців (Р. С. Гуревич, Л. М. Мітіна, С. Г. Пільова) вважають, що професійна компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також особистісних якостей.

За визначенням О. М. Семеног, професійна компетентність учителя української мови та літератури – це «інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності філологів до педагогічної діяльності» [5, с. 38].

І. Й. Халимон стверджує, що професійна компетентність вчителя-філолога є «результатом оволодіння фахівцем професійними компетенціями – загальнокультурною, педагогічною, психологічною, лінгводидактичною, навчально-пізнавальною, комунікативною (до складу якої входять мовна (лінгвістична), мовленнєва, соціокультурна)» [7, с. 15].

Таким чином, опрацювання сучасного стану вивчення проблеми видів професійної компетентності вчителя-філолога дає підстави для виокремлення вагомих для дослідження часткових компетенцій і видів професійної компетентності вчителя української мови та літератури, а саме: педагогічної, психологічної, лінгвістичної, комунікативної, інформаційної, методичної, культурологічної.

Компетентний учитель української мови та літератури має бути повноцінною професійною особистістю, яка володіє не тільки системою спеціальних знань, умінь і навичок, а й здатністю діяти в конкретній життєвій ситуації, будувати комунікацію з іншими людьми, здійснювати нормативну мовленнєву діяльність, закономірності вживання мовних одиниць в усному та писемному мовленні.

Вчитель-філолог має бути компетентним у сфері застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для оптимізації професійної діяльності та змоги навчати учнів адекватно діяти в інформаційному суспільстві. Актуальність цієї проблеми зумовлює активну увагу вчених до її дослідження (М. І. Жалдак, Л. А. Карташова, Г. В. Монастирна, О. В. Нікулочкіна, Л. Є. Петухова, О. Б. Птущенко).

Учитель рідної мови та літератури, завжди був і залишається носієм загальнолюдських цінностей, високої культури, національно-патріотичної свідомості, самоідентифікації, глибоких філологічних знань, людського ідеалу. Відтак, знання української мови є тим фундаментом, на якому ґрунтується не лише весь навчальний процес у школі, а й здійснюється виховання гідного національно свідомого громадянина своєї держави. Тому розгляд освітніх тенденцій, сучасних вимог до вчителя української мови та літератури дає можливість визначати серед головних рис глибокий професіоналізм, широку ерудицію, високу культуру і моральність, національну свідомість, відданість Україні та її народові. Це актуалізує увагу на проблемі розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури як спеціалістів профільних шкільних предметів, ядром яких мають бути питання національної політики держави у галузі гуманітарної освіти, шляхи та засоби її реалізації, основні ідеї, принципи, закономірності, технології, а також перспективний педагогічний досвід.

Конкретизуючи підсумки теоретичних напрацювань із проблеми змістового наповнення поняття «професійна компетентність учителя-філолога», зробимо узагальнення визначень складових професійної компетентності вчителів-філологів, що дає змогу сформулювати такі теоретичні пропозиції:

1) сутність розвитку професійної компетентності вчителя-філолога полягає в засвоєнні особистістю професійних ролей учителя та вихователя на основі поглиблення знань, умінь, розвитку професійної мотивації для забезпечення творчої самореалізації в педагогічній діяльності, де особистість учителя-філолога характеризується його професійною спрямованістю;

2) професійний філолог має вміння аналізувати й готувати навчальний матеріал, який вимагає від педагога лінгвістичної компетентності (опанування знань про лінгвістику як науку, загальних відомостей про мову; перевірка знань і умінь із фонетики, лексикології, граматики, синтаксису тощо); культурологічної компетентності, що включає відомості про мову як національно-культурний феномен; педагогічної компетентності (усвідомлення ролі вчителя, конструювання власного педагогічного досвіду); психологічної компетентності, яка охоплює вміння оцінювати здібності, можливості,

психологічні особливості; комунікативної компетентності (вміння правильно користуватися вербальними й невербальними засобами в процесі спілкування); методичної компетентності (володіння дидактичними методами й прийомами та вміння застосовувати їх у процесі навчання); інформаційної компетентності (набуття й переробка інформації в професійно-педагогічній діяльності);

3) система професійної компетентності вчителя-філолога є відкритою. Останніми роками сукупність видів професійної компетентності вчителя української мови та літератури постійно поповнюється. Джерелом для цього виступають особливості освітньої підготовки в педагогічному ВНЗ, упровадження державних освітніх стандартів вищої професійної та середньої загальної освіти, тенденції модернізації сучасної освіти та ін.

Професійна компетентність учителя-філолога є важливим компонентом особистості педагога, творчим чинником, здатним пробудити душу учня, вона є і метою, і результатом педагогічного впливу системи освіти на особистість учителя.

Отже, школа XXI століття, розвиток суспільства, вимоги сьогодення зумовлюють необхідність докорінно переосмислити освітні процеси, технології становлення особистості учня, виховання конкурентоспроможної, інтелектуальної і культурної особистості. Місія школи навчити вчитися, підготувати учнів до життя, безперервного навчання, забезпечення оволодіння ними ключовими компетенціями, як важливим результатом якості навчально-виховного процесу.

Сьогодні важливим є зміна професійного світогляду педагога, його готовність до постійного професійного розвитку. Формування педагога-новатора, реалізатора якісних змін в освіті – виклик для системи післядипломної педагогічної освіти, критерій ефективності її діяльності. Показником результативності діяльності вважаємо підготовку педагогів, які є компетентними, вмотивованими до саморозвитку, ІКТ-грамотними, здатними до професійної рефлексії, відкритими до змін та впровадження інновацій.

Список використаних джерел

1. Леонова Н. Мовно-комунікативна вправність учнів у вимірі компетентнісно-орієнтованого навчання. Вивчаємо українську мову та літературу. 2013. № 1. С. 4.
2. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. К.: Вицашк., 2004. С. 16.
3. Коновалов О. Ю. Методологічні аспекти розвитку інформаційно-програмного і програмно-методичного забезпечення навчального процесу / О. Ю. Коновалов // Нові технології навчання. 2000. № 31. С. 39–45.
4. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства: зб. наук. праць молодих дослідників. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10-16.
5. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Семенов. К., 2005. 476 с.
6. Семенов О. Педагогічна майстерність учителя-словесника в дослідницьких рефлексіях Ніли Волошиної// Українська література в загальноосвітній школі. 2013. С. 2-4
7. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності вчителя з другої спеціальності «Іноземна мова»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Й. Халимон. Житомир, 2009. 20 с.
8. Маркова І., Садкіна В. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: від теорії до практики. Вивчаємо українську мову та літературу. 2016. № 25-26. С. 4-5
9. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. Харків, 2004. 27 с.

Трофименко О. А.
КЗВО «Одеська академія неперервної
освіти Одеської обласної ради»

ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕДАГОГІВ ЯК ЧИННИК ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО ЗМІН

Останнім часом уважного ставлення дослідників вимагає питання збереження психічного (емоційного) здоров'я особистості у зв'язку з тим, що сучасна людина у багатьох сферах життя і діяльності стикається з ситуацією, яка має характер мінливості та непередбачуваності. Особливої уваги потребують педагоги, і причин тому декілька. По-перше, за результатами досліджень професійної діяльності педагогів, виявлено наявність стрес-факторів, що впливають на самопочуття, працездатність та успішність виконання своїх професійних обов'язків [2]. Наслідком підвищеної напруженості педагогів стають апатія, роздратування, грубість на адресу вихованців (учнів), колег, батьків. Таким чином, стикаємось з проблемою емоційного та професійного вигорання вчителів, вихователів. По-друге, під впливом багатьох чинників (наприклад, ситуація пандемії, зміни у професійній діяльності в процесі впровадження освітніх реформ тощо) педагоги вимушені швидко орієнтуватися у мінливій ситуації, виявляти здатність оперативного опановувати новітні інформаційно-комунікативні технології, проявляти вміння комплексно підходити до розв'язання задач та проявляти ознаки емоційної компетентності. Педагоги, на яких покладено місію виховання, розвитку та підготовки підростаючого покоління до реалій життя, мають володіти не лише певним набором професійних знань та умінь, а й певними особистісними якостями, що сприятимуть успіху в професійній діяльності в умовах різноманітних трансформацій, забезпечують витривалість і стійкість при зіткненні зі змінами середовища.

Пропонуємо розглянути емоційне благополуччя як чинник толерантності до змін та прояву інноваційного потенціалу особистості – готовності та здатності до прийняття змін і відкритості до нового, що, безумовно, є важливою якістю сучасного педагога [1].

Питанню емоційного компоненту благополуччя присвячено чимало робіт науковців: Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Дж. Готтмана,

Дж. Майєра, П. Саловея (концепція емоційного інтелекту), І. Матійків (емоційна компетентність), О. Чебикіна (емоційна розумність), В. Калошина, Д. Гоменюка (адекватне реагування, стійкій емоційний стан, психологічне здоров'я), О. Кузнецової (адаптивність), І. Бринзи (якість життя) та інших.

Щодо визначення поняття «емоційне благополуччя», варто звернути увагу на те, що деякі учені розглядають його як синонім до поняття «емоційне здоров'я» (Ю. Бреус, В. Міляєва, Л. Тарабакіна та ін.). На думку психолога О. Шульженко, емоційне благополуччя визначають як стійко-позитивний, комфортно-емоційний стан, який є основою ставлення людини до світу і впливає на особливості переживань, пізнавальну та емоційно-вольову сфери, стиль переживання стресових ситуацій, стосунки із оточуючими [3]. К. Ріфф емоційне благополуччя розглядає окремо в складі психологічного (душевного) благополуччя разом з соціальним та психологічним. На думку автора, людина з суб'єктивним відчуттям благополуччя оцінює якість свого функціонування у соціумі та житті з точки зору реалізації своїх здібностей і можливостей. К. Ріфф до складу психологічного благополуччя включає: самоприйняття, готовність підтримувати позитивні стосунки з оточуючими, автономність, самовизначення, здатність управляти життям та оточуючим середовищем, наявність мети в житті, особистісне зростання [4]. Визначимо ці характеристики в контексті їх значення для толерантності до змін.

Самоприйняття означає згоду з більшістю аспектів своєї особистості, це усвідомлення своїх дій, мотивів, почуттів, що виникають у відповідь на зміни, це внутрішній баланс, який можливий тільки при толерантному ставленні як до власних якостей, так і до мінливих характеристик середовища. Значну роль у прийнятті педагогом змін відіграє готовність підтримувати позитивні стосунки з іншими, а саме: вміння будувати стосунки, які базуються на вірі в порядність й чесність, проявляти відкритість та емпатійність при спілкуванні, турботу про інших. Автономія – є рушійною силою у різних видах діяльності, внутрішньою мотивацією для дій і вчинків. Ця риса проявляється у прагненні відчувати себе ініціатором власних дій, самостійно контролювати свою поведінку, що, безумовно, впливає і на професійну сферу – здатність генерувати нові ідеї та спрямовувати свою діяльність

на їх реалізацію. Самовизначення – це визначення людиною власних особливостей, можливостей, здібностей, вибір критеріїв, норм оцінювання себе. Стосовно професійного самовизначення варто сказати, що це – процес орієнтації особистості у професійно-трудоному середовищі, розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе як професіонала. Все це є внутрішніми опорами в час змін і викликів.

Ознакою невизначеності ситуації є новизна, суперечливість, складність, велика кількість можливостей і вибору. Водночас ситуація невизначеності дуже слабко піддається суб'єктивному контролю з боку людини. Тому важливе значення має розвинена здатність управляти життям та оточуючим середовищем, вміння ефективно використовувати наявні можливості щодо зміни ситуації навколо, проте, й вміння прийняти те, що змінити неможливо, змінивши при цьому власне ставлення до ситуації. Наявність мети в житті означає прагнення і вміння визначати бажані результати та бути спрямованим для їх досягнення.

Перелічені характеристики суб'єктивного благополуччя є, з одного боку, оцінкою людини якості свого функціонування у соціумі та житті з точки зору реалізації своїх здібностей і можливостей, у тому числі у ситуаціях невизначеності та нестабільності; з іншого боку, – при прагненні набути ці якості стають умовою саморозвитку, особистісного та професійного зростання та формування цілісної особистості. Людина в процесі взаємодії з іншими стає більш відкритою, але при цьому – більш реалістичною, гнучкою, здатною компетентно розв'язувати міжособистісні протиріччя. У цілісної особистості не існує нерозв'язних протиріч між прагненнями, бажаннями та можливостями, між потребами життя і моралі, між реальністю та планами. В процесі особистісного зростання людина стає більш відповідальною, доброзичливою і відкритою, сильною і творчою, здатною сприймати зміни у зовнішньому і внутрішньому світі не як загрозу, а як необхідну умову життя.

Отже, педагогу з ознаками високого рівня психологічного (емоційного) благополуччя легше орієнтуватися й адаптуватися у нестабільному світі, підтримувати баланс позитивних і негативних емоцій, що, в свою чергу, впливає на уміння налагоджувати ефективну

взаємодію з оточуючими. Емоційне благополуччя є чинником, що забезпечує готовність педагога до прийняття змін, сприяє особистісному зростанню та професійному розвитку, отже зумовлює зростання ініціативності, відкритості, доброзичливості.

Список використаних джерел

1. Водяха С. А. Эмоциональное благополучие как предикатор психического и соматического здоровья. Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. Выпуск № 1 (8). Челябинск, 2015. С. 6-9.
2. Мешко Г. М. Професійний стрес у діяльності педагога. Педагогічний альманах. Херсон, 2013. Випуск 19. С. 95-101.
3. Шульженко О. Є. Дослідження емоційного благополуччя в контексті формування емоційної стійкості фахівця для корекційної роботи з аутичними дітьми. Актуальні питання корекційної освіти, 2017. Вип. 10. С. 401-413. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_10_39 (дата звернення: 20.04.2021).
4. Ryff C., Lee C., Keyes M. The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 69, 1995. P. 719-727.

Цокур О. С.

Одеський національний університет
ім. І. І. Мечникова

МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ З ОСВІТНИХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Інтеграція України в європейській освітньо-науковий простір зумовила кардинальні зміни у вітчизняній системі підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів, яка, починаючи з 2016 року, безупинно оновлюючись та вдосконалюючись, поступово перетворюється на специфічну педагогічну систему, спрямовану на підготовку нового типу фахівців – докторів філософії. Означений процес трансформації частково знайшов висвітлення в працях українських учених, які досліджували:

– ефективність діяльності аспірантури і докторантури як основних форм підготовки наукових кадрів (Б. Авраменок, М. Бірюкова, О. Бухнієва, О. Жегус, Н. Жекунова, В. Павлова, П. Перерва, Г. Полякова, О. Тоцька);

– сучасний стан та способи організації докторської підготовки у європейських країнах (В. Луговий, І. Регейло, С. Сисоєва, Ж. Таланова);

– тенденції та невідкладні заходи модернізації третього – освітньо-наукового рівня вищої освіти (М. Вінницький, І. Козубцов);

– особливості концепцій та способів реалізації освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії (С. Коломієць, С. Ніколаєва, О. Синекон).

Суттєво, що за Національною рамкою кваліфікацій (в редакції Постанови Кабінету Міністрів України № 509 від 12 червня 2019 р.) [1], яка ґрунтується на європейських і національних стандартах та принципах забезпечення якості освіти, враховує вимоги ринку праці до компетентностей працівників та запроваджується з метою гармонізації норм законодавства у сферах освіти і соціально-трудоких відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освіти і ринку праці, підготовка докторів філософії має здійснюватися за дев'ятим кваліфікаційним рівнем. Означений кваліфікаційний рівень передбачає набуття здобувачем ступеня доктора філософії інтегральної компетентності у вигляді здатності розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики, яку конкретизовано у параметрах прикінцевих результатів навчання за освітньо-науковою програмою, які відображує табл. 1.

Таблиця 1

Опис дев'ятого кваліфікаційного рівня

| Знання | Уміння/навички | Комунікація | Відповідальність і автономія |
|---|---|--|--|
| Концептуальні та методологічні знання в | Спеціалізовані уміння/навички і методи, необхідні для розв'язання | Вільне спілкування з питань, що стосуються сфери | Демонстрація значної авторитетності, інноваційність, |

| | | | |
|--|---|---|---|
| галузі чи на межі галузей знань або професійної діяльності | значущих проблем у сфері професійної діяльності, науки та/або інновацій, розширення та переоцінки вже існуючих знань і професійної практики. Започаткування, планування, реалізація та коригування послідовного процесу ґрунтовного наукового дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності. Критичний аналіз, оцінка і синтез нових та комплексних ідей | наукових та експертних знань, з колегами, широкою науковою спільнотою, суспільством в цілому. Використання академічної української та іноземної мови у професійній діяльності та дослідженнях | високий ступінь самостійності, академічна та професійна доброчесність, послідовна відданість розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної та наукової діяльності. Здатність до безперервного саморозвитку та самовдосконалення |
|--|---|---|---|

Слід зазначити, що основним орієнтиром для визначення складових інтегральної компетентності доктора філософії зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» та укладання відповідної освітньо-наукової програми його підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти, слугують постанови Кабінету Міністрів України, рекомендації МОН України та міжнародного Проекту Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe). Зокрема, згідно Постанови Кабінету Міністрів України № 266 від 23.03.2016 р., освітньо-наукова програма підготовки доктора філософії має включати не менше чотирьох блоків навчальних дисциплін, що сприяють формуванню відповідних компетентностей:

– фахових (предметних, спеціалізованих), що передбачають здобуття глибинних знань із спеціальності через проведення здобувачем досліджень, засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних та практичних проблем, історії та сучасного стану розвитку досліджуваної галузі науки, оволодіння її концептуальним та термінологічним апаратом;

– загальнонаукових (філософських, методологічних, світоглядних), які вимагають розуміння здобувачем теоретичних засад наукового пошуку, методології наукових досліджень, вияву системного наукового світогляду, розширення загального культурного кругозору, дотримання настанов наукової етики та професійної моралі, принципів академічної доброчесності;

– універсальних (дослідницьких, когнітивних, метакогнітивних), які, з одного боку, ґрунтуються на вміннях аналізувати, порівнювати й узагальнювати, висувати, обґрунтовувати й доводити гіпотези, логічно й критично мислити, аргументовано викладати матеріал, який досліджується, ставити й чітко відповідати на запитання, а з іншого, – працювати в цифровому середовищі, застосовуючи сучасні інформаційні технології у науковій діяльності, здатності до організації та проведення заходів з науково-просвітницької діяльності й навчальних занять, управління науковими проектами, складання пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності;

– мовних (мовленнєвих, іншомовних, комунікативних), достатніх для здійснення усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження рідною мовою, представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою, відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів, та, зокрема, соціально-психологічних (персональних, індивідуальних, soft skill), затребуваних в різних професійних сферах діяльності, що передбачають наявність здатності до співпраці з науковим керівником та супервайзерами, участі у проектній діяльності та командній роботі, виявляти самостійність, лідерство, економічну, гендерну й правову грамотність, вмінь міжособистісного спілкування й полікультурного діалогу з представниками різних спільнот.

Аналіз освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», які провадяться в різних закладах вищої освіти України, дозволяє констатувати, що фахові компетентності, які залежать від предметної галузі та є важливими для успішної науково-педагогічної діяльності, визначено здебільшого не чітко і безсистемно. Причиною того, на нашу

думку, є формальне слідування західним зразкам та не дотримання гарантми освітньо-наукових програм визначення терміну «компетентність» як «динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [1].

З огляду на таке визначення та на усталену й перевірену часом традицію визначення компетентностей в українському науково-педагогічному дискурсі у формі прикметників (дослідницька, педагогічна, освітологічна, моніторингова, управлінська і т.д.) [3], які центрують увагу на відповідній діяльності суб'єкта в сфері освітньо-наукового простору, в табл. 2 подано назву і структуру фахових компетентностей доктора філософії з освітніх, педагогічних наук, які можуть бути сформованими в їх цілісному вигляді під час його підготовки за освітньо-науковою програмою «Освітні, педагогічні науки», яка реалізується в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова, оскільки є зрозумілою їх сутність, склад і параметри оцінювання.

Таблиця 2

Фахова компетентність доктора філософії з освітніх, педагогічних наук

| Складові фахової компетентності | Опис сутності та ознак прояву фахових компетентностей |
|--|--|
| Науково-педагогічна компетентність | – здатність і готовність виявляти, ставити та вирішувати актуальні проблеми в галузі освіти/педагогіки, що передбачає розуміння історії та сучасного стану розвитку науково-педагогічних знань, ґрунтовне знання сутності освітніх парадигм і підходів, найбільш передових педагогічних ідей, теорій, концепцій та технологій, володіння логікою та методами науково-педагогічного дослідження, способами критичного мислення, конкретизації та узагальнення, обґрунтування та презентації отриманих результатів у науково-педагогічних публікаціях, під час наукових дискусій |
| Інноваційно-педагогічна компетентність | – здатність і готовність до ініціювання інноваційних комплексних проектів, позитивного сприйняття, освоєння, розробки та втілення інновацій в освітню |

| | |
|---|---|
| | <p>практику, що передбачає здійснення критичного аналізу, оцінки і синтезу нових та складних педагогічних ідей, обґрунтування нових педагогічних концепцій/моделей на основі власних досліджень, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціально-педагогічних, науково-педагогічних, культурних, етичних та інших проблем, вияв креативності та творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності, під час організації освітнього процесу</p> |
| Управлінсько-педагогічна компетентність | <p>– здатність і готовність до управління педагогічними процесами, системами, проектами, що передбачає вияв лідерства та повної автономії під час прийняття та реалізації стратегічних рішень, соціальної відповідальності за їх результати, за діяльність та навчання інших</p> |
| Соціально-педагогічна компетентність | <p>– здатність і готовність до організації позааудиторної та виховної роботи із суб'єктами освітнього середовища, що передбачає знання сутності й способів супроводу самостійно-пошукової, науково-дослідницької, виховної, культурно-дозвілєвої діяльності здобувачів вищої освіти, їх вікових, соціальних, національних, гендерних, культурних відмінностей, несення соціальної та професійної відповідальності за її результати</p> |
| Дидактико-методична компетентність | <p>– здатність і готовність до організації, методичного забезпечення, контролю й моніторингу якості освітнього процесу, що передбачає ґрунтовне знання дидактики/методики викладання, сучасних освітніх технологій, способів конструювання різноманітних форм навчальних занять (лекційних, семінарських, практичних), їх методичного забезпечення, моніторингу академічних досягнень здобувачів вищої освіти, несення соціальної і професійної відповідальності за навчання інших</p> |
| Особистісно-педагогічна компетентність | <p>– здатність і готовність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, що передбачає</p> |

| | |
|--|--|
| | розуміння особою власної професійно-педагогічної місії, вияв позитивної Я-концепції, педагогічної майстерності й артистизму, творчого самопочуття й самовираження, протистояння професійній деформації шляхом ефективної самореалізації педагогічного покликання |
|--|--|

Доказом правомірності використання під час опису освітньо-наукових програм вітчизняного науково-педагогічного підходу до визначення фахових компетентностей доктора філософії зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» є результати наукових досліджень останніх років, в яких йдеться про формування дидактичної (Б. Авраменко), інноваційно - педагогічної (О. Бухнієва), науково - дослідницької (Г. Сомбаманія), психолого-педагогічної (І. Сидорчук), дослідницько-інноваційної (І. Меняйло) компетентностей доктора філософії.

Список використаних джерел

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341&2011&%D0%BF>.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)». URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248945529>.
3. Цокур О. С., Рожелюк І. Я. Обґрунтування сутності понять «дослідницька компетентність» у контексті європейської рамки дослідницької кар'єри». Інноваційна педагогіка: зб. наук. пр. Одеса: Вид. дім «Гельветика». 2021. Вип. 32. С. 161–165.

Чегодар Ю. С.

Одеське відділення філії ПВІЗТ АТ «Укрзалізниця»

МОТИВАЦІЯ ЯК РУШІЙНА СИЛА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Трансформаційні процеси, що відбуваються у сучасному суспільстві, спрямовані на реалізацію гуманістичної парадигми та ґрунтуються на персоніфікованому підході. Таким чином, удосконалення фахової підготовки учителів стає просто необхідністю в освітянській галузі на державному рівні. Правильний підхід до вирішення цього питання стає пріоритетом у виборі стратегії освіти для удосконалення як практичних, так і теоретичних складових педагогічної діяльності. Тому визначальною на сучасному етапі є мотивація як рушійна сила самовдосконалення, як процес швидкого реагування на освітні зміни. Відтак, нашою метою є висвітлити роль мотивації та потреб у процесі вдосконалення педагогів закладу загальної середньої освіти.

Тракт до досягнення найкращих результатів удосконалення фахової компетентності педагога пролягає через занурення у суть мотивів його діяльності. Завдяки розумінню того, що саме рухає людину, що саме спрямовує і стимулює, які мотиви перебувають в основі її дій, можна створити та впровадити впливову систему на процес зростання фахової компетентності. Але, на превеликий жаль, таке важливе питання в системі освіти, як підвищення фахової компетентності педагога, на сьогодні так і залишається нерозкритим, тому що з боку різних структур не надається увага мотиваційному аспекту цього процесу. Останнім часом, за умов зміни завдань сучасної освіти, виникає необхідність переглянути специфіку мотиваційної сфери педагогічної діяльності. Суттєві нововведення пояснюють виникнення конкретних суперечностей, які безпосередньо стають рушійними силами, а іноді – перешкодами у стимулюванні вчителів до підвищення професійної компетентності [1].

Наразі виниклі суперечності, які можна розподілити на кілька груп, а саме: 1) протиріччя між рівнем соціального забезпечення вчителя та професійними аспектами його діяльності; 2) протиріччя суб'єкта діяльності, які нерозривні у поєднанні швидко змінюваних протиріч та невідповідностей між соціально-освітньою ситуацією та стилем діяльності педагога, який уже склався впродовж років; 3) протиріччя між творчим спрямуванням педагога й наявними педагогічними канонами,

нормативами, притаманними педагогічному колективу, органам управління, батькам [4]. Слід відзначити, що група вчених (Т. Афанасєва, І. Єлисеєва, В. Лазарева) своїми дослідженнями довели неоднаковість у манерах поведінки педагогів. Зокрема, науковці виділяють дві категорії педпрацівників, які самі по собі відокремлюються одна від іншої більшістю кількістю орієнтованих в однакових поглядах співробітників на фактори результатів та витрат.

До першої категорії відносяться співробітники, для яких найважливішим є чітке розподілення своїх витрат, щоб досягти запланованих намірів. При цьому, запобігаючи в першу чергу значним витратам через виконання лише самого необхідного (насамперед, це матеріальна спроможність, соціальна захищеність). Другу групу становлять співробітники, орієнтовані на результат. Ця категорія людей, безумовно, робить усе можливе і неможливе, щоб будь-яким чином реалізувати поставлені цілі, докладаючи при цьому максимум зусиль, необхідних для досягнення мети (орієнтація на саморозвиток і самореалізацію), спрямовані на всебічне удосконалення своєї діяльності через підвищення рівня професійної компетентності [2].

Уся ця складна процедура, яку доречно визначити стабільним спрямуванням на конкретного педагога, має назву професійного спрямування особистості (самотивації). Вона являє собою центральну ланку в структурі особистості педагога. Найвідоміший фахівець з мотивації А. Маслоу створив свою піраміду мотивів, у якій розрізняє кілька рівнів. По-перше, крім природних потреб, які задовольняють людські інстинкти, уникнення небезпеки, фізична захищеність, існують і соціальні потреби. Матеріальні доходи, які безпосередньо є найголовнішими мотивами, ставали і будуть ставати на перший план, вони завжди відіграватимуть домінуючу роль у будь-яких закладах. І тільки після того, як людина остаточно задовільниться досягненням бажаного матеріального рівня, почує себе захищеною, для цих мотивів приходить черга наступних рівнів. Наступні мотиваційні ступені – відчуття своєї причетності до організації, знаходження визначення, престиж. І, нарешті, вищий мотив у піраміді – самореалізація, тобто прагнення реалізувати і подати себе у своїй роботі з найкращих позицій як професіонала, який досягає найвищих результатів своєї діяльності. Щоб досконало визначити суттєву значимість мотивації педагога у

перебігу зростання його фахової компетентності, слід виконати наступний алгоритм, а саме: розглянути сутність і специфіку професійної мотивації педагога;

- визначити потреби, які будуть впливати на виникнення бажання вчителя підвищити свій фаховий рівень;
- продіагностувати мотиваційну сферу сучасних педагогів.

Цілеспрямована особистість завжди знайде своє місце у діяльності, що подобається, пізнає себе у результатах своєї праці, тому що її прагнення у цьому питанні безперечне і визнається всіма. Правильним буде підтримати думку, що професійне спрямування зумовлює поведінку і діяльність людини у сфері її виробництва не опосередковано, а через сформовану систему потреб [5]. Наша поведінка завжди так чи інакше мотивована. Потреби формуються в сучасності й базуються на життєвому досвіді минулого, але, в першу чергу, вони повсякчас спрямовані на майбутність – тільки в ній здійснюється їх задоволення. Таким чином, можна зробити висновок – сенс потреби як одного із факторів, що є пріоритетним для людського існування, дуже великий. Ми виходимо з того, що потреба – це внутрішній стан людини, який складається в ній під впливом відповідної нестачі. Важливе значення у процесі зростання професійної компетентності являє собою здатність потреб виникати, змінюватися, розвиватися, уникати у процесі фахової діяльності. Безумовно, у педагогічній сфері виникає безліч труднощів, які без нестачі знань і вмінь не можна подолати, тому потрібно змінювати умови праці. Вкупі ці протиріччя та невідповідності й породжують потреби, на основі яких укладається мотив. Виявлення й урахування професійних потреб педагогів можливе на підставі аналізу їхнього посадового статусу і трудової діяльності. Значуща сутність професійних потреб, яка створюється з їх ієрархічної моделі, складається з того, що нові, більш складні потреби виникають на основі старих [2]. Таким чином, проведений аналіз наукової літератури з означеної проблеми дав можливість прийти до висновків, які розкрили роль професійної мотивації педагогів і довели, що вона полягає у виявленні та розкритті факторів стимулювання їхньої професійної активності, нейтралізації факторів гальмування, метою якого є створення умов для зростання компетентності вчителів; професійні потреби педагогів школи – база і джерело окремих дій педагога та всієї професійної діяльності.

Для вирішення багатьох питань зростання компетентності вчителів та їхньої ефективної педагогічної діяльності у системі професійних потреб перебувають так звані ключі. Враховуючи вищезазначене, можна з упевненістю визначити, що мотивація учителів є необхідною умовою зростання їхньої професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. Городиська О. М. Формування у педагогічних працівників потреби у професійному самовдосконаленні. Вісник НУ імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 65-68.
2. Дослідження мотиваційних чинників професійного становлення вчителя: зб. наук. праць / за наук. ред. Л. О. Хомич. Харків: 2012. С. 207-218.
3. Психологія. Підручник / За ред. Ю. Л. Трофімова. К., 2000. 572 с.
4. Редько С. І. Дослідження мотиваційних джерел педагогічних працівників як чинника успіху загальноосвітнього навчального закладу / С. І. Редько, А. Г. Панченко // Педагогічний процес: теорія і практика. 2015. Вип. 3-4. С. 29-34.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_3-4_8.
5. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник. К.: Вища школа, 2004. 335 с.

Шиліна А. С.

КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

За останні десятиліття спостерігається стрімкий розвиток суспільства та країни в цілому. Система освіти розбудовується та зазнає великих реформ. Перед сучасною освітою стоїть багато доволі

різнопланових завдань, які спрямовані не лише на забезпечення учнями якісних теоретичних знань, а й на формування компетентної особистості, яка буде спроможна оцінювати події та творчо підходити до вирішення різних ситуацій.

За останні роки англійська мова отримала статус міжнародної мови, стала невід'ємною частиною сучасної культури, політики, економіки, освіти, мистецтва, спорту, науки та багатьох інших галузей. Слід зазначити, що метою навчання англійської мови є не лише оволодіння комунікативними компетенціями, а й формування соціокультурної компетенції. Саме критичне мислення є одним з найголовніших інструментів у реалізації поставлених завдань.

Поняття «критичне мислення» в освітній діяльності зазнає суттєвих змін. Наразі – це такий тип мислення, що передбачає практичне застосування наукового підходу до розв'язування життєвих, професійних, особистих проблем тощо; він вбирає у себе синтетичне і аналітичне, теоретичне і практичне, репродуктивне і продуктивне мислення. У сучасній педагогіці існує не одне трактування поняття «критичне мислення», проте аналіз літератури дає нам змогу узагальнити думки учених і зазначити, що критичне мислення – не окрема навичка, а комплекс багатьох навичок і умінь, які формуються поступово, в ході розвитку і навчання студентів. Воно формується швидше, якщо студенти на заняттях не є пасивними слухачами, а постійно активно шукають інформацію, співвідносять те, що вони засвоїли, з власним практичним досвідом, порівнюють отримані знання з іншими роботами в певній галузі та інших сферах знання (кажучи зрозумілою мовою, самостійно встановлюють внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки). Крім того, вони повинні навчитися (а викладач повинен допомогти їм у цьому) ставити під сумнів достовірність отриманої інформації, перевіряти логіку доказів, робити висновки, конструювати нові приклади для використання теоретичного знання, приймати рішення, вивчати причини та наслідки різних явищ і тощо.

У педагогічному аспекті критичне мислення є багаторівневим процесом, саме тому його необхідно розглядати комплексно. Розвиток навичок критичного мислення відбувається послідовно та технічно. Реалізація технології передбачає кілька етапів, кожен з яких має свою мету та задачу. В рамках технології критичного мислення дані етапи

отримали дещо інші назви і функції, а саме: виклик – актуалізувати і проаналізувати наявні знання і уявлення з теми, що вивчається; осмислення – пошук стратегії вирішення поставленої проблеми та складання плану конкретної діяльності; рефлексія – висловлювання нових ідей та інформації власними словами; цілісне осмислення та узагальнення отриманої інформації на основі обміну думками між студентами один з одним чи викладачем.

Формування навичок критичного мислення студентів коледжу є досить актуальним, адже саме в цьому віці у підлітків з'являються гіпотетично-дедуктивні судження, розвивається абстрактне і понятійне мислення, а також формується активне, самостійне, творче мислення.

Аналізуючи власний досвід формування навичок критичного мислення студентів, вважаємо за необхідне відзначити, що використання різноманітних вправ для розвитку навичок критичного мислення дало потужний поштовх в активізації пізнавальної діяльності студентів, урізноманітнило навчальний процес та забезпечило більш продуктивне засвоєння та використання отриманої інформації. Студенти відчули значні зміни у якості засвоєння нової інформації та застосуванням, в подальшому, її на практиці. Також отримали можливість висловити нові ідеї власними словами та підійти до вирішення поставленої на початку уроку проблеми.

Зважаючи на новітні вектори сучасної освіти, вважаємо технологію критичного мислення необхідною для використання у педагогічній діяльності. Оскільки саме ця сучасна технологія, що становить собою цілісну систему, є необхідною для засвоєння студентами базових знань і якостей, які є необхідними для сучасної, освіченої людини. Особливо важливим є володіння навичками критичного мислення студентів педагогічного коледжу, як майбутніх вчителів, - оскільки у майбутньому їм необхідно навчати критично мислити і своїх учнів згідно з Концепцією нової української школи, де чітко зазначено, що розвиток критичного мислення є одним з наскрізних завдань навчально – виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення: як цьому навчати: наук.-метод. посібник / за наук. ред. О. І. Пометун. Харків, 2007. 190 с.

2. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Дж. Технології розвитку критичного мислення: посібник для педагогів / адаптований переклад з англ. О. Пометун. Київ: Плеяди, 2006. 303с.

Щур В. А.

КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Стрімкий розвиток усіх сфер суспільства, його глобалізація, швидкий технологічний прогрес, інтеграція України в європейський освітній простір спонукали виникнення фундаментальних змін в освіті. Сучасна вітчизняна освіта спрямована на формування гнучкої, динамічної особистості, яка буде здатна легко адаптуватися до викликів часу. Сьогодні освітня парадигма зорієнтована на перехід від знаннєвої до компетентнісно-орієнтованої освіти. Визначальна роль у цьому процесі належить кваліфікованим педагогам, що будуть забезпечувати практичну реалізацію оновленої освітньої парадигми та формуватимуть сучасну особистість. Тому, наразі, виникає потреба у підготовці вчителів нової формації.

У зв'язку з цим відбувається переосмислення ролі педагога. Від якісного транслятора, як єдиного джерела знань, до коуча, фасилітатора, тьютора, модератора, новатора тощо. Це проактивний педагог, який не тільки допоможе вибудувати індивідуальну освітню траєкторію дитини, а й здатний до творчого пошуку, розвитку власних компетентностей, самопрезентації професійної діяльності, впровадження сучасних технологій та методик, зможе налагодити ефективне управління освітнім процесом, створити партнерську взаємодію, організувати необхідне освітнє середовище, чітко націлений на безперервний професійний розвиток тощо.

У системі професійно-педагогічної підготовки фахівців належне місце займає методична компетентність як одна із структурних складових. Методична компетентність є основою розвитку професійного уміння застосувати знання в творчій трансформації, допомагає у

вибудовуванні індивідуальної професійно-педагогічної траєкторії вчителя.

Відтак, нашою метою є проаналізувати методичну компетентність у структурі професійної підготовки педагогічних працівників.

Про необхідність підготовки педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та педагогічного рівня зазначено у Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Концепції розвитку педагогічної освіти, Державному стандарті початкової освіти, професійному стандарті вчителя тощо.

Питання підготовки вчителів до професійної діяльності у своїх працях висвітлювали Г. Васянович, Б. Гершунский, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Серікова, Н. Ничкало та інші. Методичну компетентність як предмет дослідження розглядали О. Бігич, Т. Волобуєва, А. Волошук, Т. Гущина, А. Дейкіна, В. Земцова, О. Зубков, Л. Коваль, Г. Луканкін, А. Мормуль, В. Моторіна, С. Семенець, В. Сидоренко, А. Ситченко, Н. Стефанова, Н. Тарасенкова, О. Тумашова, Л. Цюлюпа та ін.

Як свідчить теоретичний аналіз літературних джерел, серед науковців немає однозначного рішення щодо тлумачення поняття «методична компетентність».

У професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» методична компетентність трактована як «предметно-методична компетентність». Так, компетентність розглядається у системі професійних компетентностей і розтлумачується як сукупність професійних здатностей: моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей; здійснювати інтегроване навчання; добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання,

виховання і розвитку школярів; здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу; формувати ціннісні ставлення до учнів [6, с. 11-13]. Кожна здатність у свою чергу конкретизується через професійні знання, уміння та навички.

Розглядаючи методичну компетентність як одну з основних у професійній підготовці вчителя, Н. Кузьміна виділяє її структурними компонентами знання, уміння та навички [3, с. 94].

О. Зубков визначає методичну компетентність як комплексне, системне утворення, компонентами якого можна вважати знання, вміння, навички педагога на основі ефективного поєднання методів педагогічної діяльності [5, с. 5]

Схожі погляди є у Т. Гущиної, яка тлумачить методичну компетентність як «системне утворення знань, умінь, навичок педагога в галузі методики і оптимального поєднання методів» [1]. Однак, науковець визначає методичну компетентність ще і як інтегральну багаторівневу професійно значущу характеристику особистості та діяльності педагогічного працівника, що опосередковує результативний професійний досвід [1].

У своїх роботах А. Мормуль розглядає методичну компетентність як систему наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів, що сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності [4].

Отже, дослідники розглядають методичну компетентність як складне системне утворення, що визначає успішність професійно-педагогічної діяльності, в основі якої визначено знання, уміння та навички.

В освітньо-професійній програмі Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж» методична компетентність трактується як «здатність ефективно діяти, розв'язуючи стандартні та проблемні методичні задачі під час навчання учнів освітніх галузей/змістових ліній, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти, ґрунтується на теоретичній та практичній готовності до проведення занять, виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань та умінь, досвіду їх застосування та наявності емоційно-ціннісного ставлення до діяльності» [5].

Отже, як свідчить аналіз літературних джерел, існують різноманітні та різнопланові погляди щодо трактування поняття «методична компетентність». На нашу думку, для тлумачення варто узагальнити зміст методичної компетентності, а лише тоді розмежовувати його специфіку щодо професійно-предметного використання.

Зауважимо, що методична компетентність є важливою складовою у системі професійної підготовки педагога, оскільки слугує її фундаментальною основою, не тільки впливає на формування педагога як професіонала, але й сприяє побудові його професійного іміджу, адже це складна багатфункціональна система професійно-педагогічних умінь і здатностей, що визначають спроможність педагога до ефективної організації освітнього процесу.

Перспектива подальших розвідок полягає у вивченні та аналізі структури методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2001. 252 с.
2. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 169 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 117 с.
4. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх вчителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Випуск 43. Педагогічні науки. Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. С.176-179
5. Освітньо-професійна програма за освітньо-професійним ступенем «фаховий молодший бакалавр» Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж». 12.10.2020. № 2.
6. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчителя закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом

молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. 23.12.2020. № 2736.

7. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>

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

Бурлакова Ю. О.

Іванівський заклад загальної середньої освіти імені
Б.Ф. Дерев'янка Іванівської селищної ради
Одеської області

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Компетентність педагога – це його праця на рівні високих ідеалів, добре володіння основами професії, відмінне знання свого навчального предмета, застосування вже відомих у педагогіці методів, прийомів та навичок, це постійне залучення та досягнення високих результатів його учнями. Звичайно, майстрами не народжуються, ними стають [2, с. 20]. Що сприяє творчості чи постійному пошуку вчителя? Насамперед – це самоосвіта, участь у професійних конкурсах, а також відповідні умови в школі і розвиток мотивації до творчості. Василь Сухомлинський говорив: «Школа – це тонкий і чутливий інструмент, який творить мелодію людської гармонії, що впливає на думку кожного вихованця, але творить лише тоді, коли цей інструмент добре налаштований» [3, с. 393]. А налаштувати цей інструмент – обов'язок адміністрації школи.

Управляти – означає приводити до самореалізації й успіху інших. Управління процесом, зростання професійної майстерності вчителя – це нелегка справа, вона потребує багато енергії та сил від керівника загальноосвітнім навчальним закладом. В основі управлінської підтримки полягає процес стимулювання вчителів, який лежить в умінні керівника надихнути вчителів, схилити їх до зростання своєї професійної компетентності та майстерності.

Найважливішими рисами керуючого є: працелюбство, працездатність, дисциплінованість, уміння визначити мету, обрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, уміння критично мислити,

прагнення підвищувати якість своєї роботи. Саме від особистісних рис керівників закладу залежить створення сприятливих відносин та умов у педагогічному колективі. Сучасний керівник навчального закладу повинен: здійснювати аналіз стану педагогічного колективу; розуміти поведінку колег; створювати атмосферу в колективі, що максимально стимулюватиме продуктивну працю; давати завдання таким чином, щоб вони розуміли, чого від них очікують; ефективно контролювати роботу підлеглих; справедливо оцінювати своїх підлеглих; попереджувати, запобігати конфліктам у колективі; уміти стратегічно мислити, вибудовувати тактику розвитку навчального закладу, мати розвинені комунікативні якості [1, с. 43]. Ці вимоги зумовлюють вибір певних видів і технологій управління, що ґрунтуються на засадах партнерства, демократичності, врахування думки підлеглих, колегіальності прийняття рішень, креативного підходу до вирішення тих чи інших проблем. Результатом є покращення міжособистісних відносин, зростання інформованості в педагогічній сфері, розуміння ефективності прийнятих рішень.

Важливою в процесі управління є технологія підтримки освітніх ініціатив та педагогічної творчості – забезпечення умов для розробки і реалізації інноваційних ідей педагогів освітніх навчальних закладів. Управлінська підтримка реалізується шляхом запровадження заходів для активізації інноваційної діяльності та технологій вчителів, створення умов для ініціативи і творчості, розвитку і впровадження ідей. Серед ефективних методів щодо стимулювання вчителів, як правило, використовується моральне та матеріальне стимулювання, участь учителів в управлінні, підтримка керівництва й педагогічного колективу, професійне і кар'єрне зростання вчителя.

Слід зазначити, що ефективний розвиток педагогічної творчості й самореалізація педагога можливі тоді, коли діяльність школи будується з урахуванням особистості педагога, його ініціативи та здібностей, на його відповідальності за наслідки навчально-виховної роботи із здобувачами освіти.

Відтак, основними функціями адміністрації навчальних закладів, які сприяють розвитку педагогічної творчості вчителів, є такі:

- забезпечення можливості реалізації педагогом своїх здібностей у найважливішій сфері його життєдіяльності – трудовій, а саме:

у навчально-виховному процесі, у пізнавальній роботі з учнями, у системі підвищення кваліфікації з метою самоутвердження педагога, розвитку в нього почуття самоповаги;

- сприяння самовизначенню кожного педагога в усіх сферах внутрішньошкільного життя через індивідуальний вибір;
- детальне вивчення найбільш значущих для педагогів видів громадської діяльності і сприяння вияву особистості кожного педагога у певному виді громадської діяльності для його самовизначення, самоутвердження й самореалізації через них;
- створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі;
- утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;
- забезпечення вільного часу в педагога з метою створення умов для самореалізації особистості педагога на дозвіллі, підвищення його загальної культури;
- своєчасна позитивна оцінка діяльності педагога для розвитку в нього почуття задоволення;
- уміння керівника помічати, розвивати й цінувати неповторну креативну індивідуальність кожного педагога;
- забезпечення соціального захисту вчителя в умовах ринкової економіки, матеріальних умов його життя й праці;
- забезпечення естетичних умов праці.

Узагальнюючи вищевикладене, відзначимо, що для забезпечення розвитку педагогічної творчості вчителів необхідним є впровадження наступних шляхів розвитку творчої самореалізації педагога:

- впровадження новітніх технологій, методів навчання та виховання учнів (інтегровані бінарні уроки, уроки-конкурси та інші);
- наближення навчання до реального життя;
- забезпечення самоосвіти;
- матеріальна забезпеченість, створення матеріально-технічної бази;
- оприлюднення індивідуальних напрацювань вчителів.

У зв'язку цим особливої уваги потребують якісні характеристики трудового потенціалу вчителів середніх навчальних закладів та методи їх покращення. Все це вимагає від адміністрації загальноосвітніх шкіл

удосконалення існуючих підходів до розвитку педагогічної творчості вчителів.

Список використаних джерел

1. Бабенко О. Управління кадровим потенціалом навчального закладу. Директор школи, № 2, січень 2014. Вид. Шкільний світ. С. 43.
2. Оберемко І. Професійна компетентність педагогів. Завуч № 21, листопад 2014. С. 20.
3. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи: вибрані твори в 5 т. Рад.шк., 1997. Т.4. с. 393-628.

Варе І. С.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ПСИХОЛОГІВ

Правильний вибір і задоволеність професією дозволяє людині досягти ефективності в обраній спеціальності, реалізувати в ній свій потенціал, рухатися до вершин професійної майстерності. У сучасній психології вивчення проблеми професійної мотивації у психологів є актуальним, оскільки саме ставлення до професії, мотиви її вибору, виявлення професійних інтересів і здібностей є надзвичайно важливими факторами, що обумовлюють успішність професійного навчання і становлення професіонала.

На професійну діяльність особистості, її спрямованість та активність впливає професійна мотивація, як внутрішній рушійний чинник розвитку її професіоналізму. Професійна діяльність повинна набувати життєвого сенсу, а це відбувається тоді, коли людина втілює в собі цінності професійної діяльності [2].

З погляду науковців, мотивація визначається як процес, яким пояснюється актуальна поведінка щодо індивідуальних особливостей [4]. Мотивація як процес детермінується значною кількістю чинників, що зумовлюються особливостями професійної діяльності конкретного фахівця.

На необхідність формування мотивації професійної діяльності вказували М. Ануфрієв, О. Бандурка, В. Васильєв, Н. Гранат, І. Жданова, В. Кожевніков, Л. Корнева, О. Столяренко, О. Ярмиш та інші. Під мотивами професійної діяльності ми розуміємо здатність особистості усвідомлювати предмети актуальних потреб як внутрішніх, так зовнішніх, які б задовольнялися за допомогою професійного виконання поставлених завдань і спонукали до самовдосконалення, самоосвіти, просування по кар'єрних сходах [3].

Професія психолога є особливим видом діяльності, яка вимагає, крім знань, певних особистісних якостей, особливої структури світогляду [5]. Тому разом з теоретичними знаннями і професійним вмінням, які є фундаментом будь-якої професії, особистості, які набувають психологічну спеціалізацію, потребують комплексного психолого-педагогічного підходу до створення умов особистісного зростання в процесі становлення професійної мотивації.

Професійне становлення психолога – складний, безперервний процес проектування особистості професіонала, що включає усвідомлення своїх цілей, оцінку внутрішніх та зовнішніх ресурсів, здатність керувати своїм життям, активізацію мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, мобілізацію сил, спрямованих на досягнення цілей і результату, інтеріоризацію професійних цінностей [7]. Важливу роль у професійному становленні грають мотиваційні фактори, які спонукають людину до здійснення професійної діяльності, професійного розвитку, визначають систему відносин людини до об'єктів професійної взаємодії і самого себе як її учаснику.

Так, на думку Н. Чепелевої та Н. Пов'якель [7], першою підструктурою в моделі особистості психолога повинна бути мотиваційно-цільова готовність до професійної діяльності, що передбачає сформовану мотиваційну сферу, зокрема, наявність позитивної мотивації до психологічної діяльності та надання допомоги, створення рапорту і взаєморозуміння, прийняття себе та інших.

У наших попередніх роботах [1] ми виходили з того, що смисложиттєві орієнтації розглядаються в психології як вищий рівень структурної організації системи особистісних смислів, що визначають загальний підхід людини до навколишнього світу і самому собі, задають напрямок його поведінки і діяльності (Л. І. Божович, Т. А. Вілжожаніна,

Д. О. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, А. В. Сірій, І. В. Ульянова, М. С. Яницький та ін.). В цьому контексті смисложиттєві орієнтації позначимо вузловим моментом професійної реалізації особистості психолога, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення до професійної мети.

В даному дослідженні загостримо увагу на проблемі взаємозв'язку смисложиттєвих орієнтацій і професійної мотивації психологів, що визначають життєву стратегію майбутнього психолога, націленість на досягнення цілей і результату, здатність контролювати своє життя з метою визначення зон взаємовпливу між позначеними змінними.

Діагностика смисложиттєвих орієнтацій та професійної мотивації проводилася за допомогою методик «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) (Д. О. Леонт'єв) і «Опитувальника професійної мотивації психологів» (ПМП) (А. В. Мікляєва, П. В. Румянцева, О. С. Тужикова, І. А. Тупіцина) [6]. У онлайн дослідженні брали участь шкільні психологи – курсанти КВЗО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Всього в дослідженні брали участь 45 осіб. Математично-статистична обробка даних здійснювалася шляхом розрахунку рангової кореляції по Спирмену (програма SPSS, версія 17.00).

Результати кореляційного аналізу між показниками смисложиттєвих орієнтацій і професійною мотивацією психологів. Кореляційний аналіз між показниками смисложиттєвих орієнтацій та професійної мотивації психологів виявляє ряд значущих додаткових взаємозв'язків між досліджуваними змінними. Виявлено 1% додатні кореляції: 1) «мотивація професійної допомоги з орієнтацією на саморозвиток» з «життєвими цілями», «локусом контролю «Життя»; 2) «зовнішня мотивація професійної діяльності» з «процесом життя»; 3) «мотивація спілкування» з «локусом контролю «Я».

Представлені результати показують: 1) психологи характеризуються внутрішньою потребою до здійснення діяльності, спрямованої на надання професійної психологічної допомоги людям, беручи модель успішного професіонала як цілі і орієнтира власного розвитку; 2) пов'язуючи своє життя з обраною професією, вони планують за допомогою професійної діяльності задовольнити матеріальні потреби; 3) психологам властива потреба у спілкуванні, прагнення до партнерства, у процесі професійної взаємодії вони позиціонують себе як сильні особистості, вільно управляють

своїм життям у відповідності зі своїми цілями та завданнями і уявленнями про його смисл.

Список використаних джерел

1. Варє І. С. Смысловиттєві орієнтації як суб'єктивна регулятивна система життєдіяльності особистості. Теоретична модель смысловиттєвих орієнтацій. / І. С. Варє // Збірник наукових праць «Науковий вісник». 2015. № 1. С.105-113.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. 502 с.
3. Лазарєва Т. А. Аналіз структури професійної діяльності інженера-технолога харчової галузі. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2013. Вип. 38/39. С. 281-287.
4. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М. Ш. Магомед Эминов. Москва: [б. и.], 1987. 24 с.
5. Панок В. Г. Психологічна служба: [Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів] Кам'янець-Подольський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. 488 с.
6. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов: [Методическое пособие] / А. В. Микляева, П. В. Румянцева, Е. С. Тужикова, И. А. Тупицына. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 67 с.
7. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. 1998. Вип. III. С. 35-41.

Гончарова О. К.

Одеська загальноосвітня школа № 57

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ ШКОЛИ

Для розкриття предмету нашого дослідження необхідним є виокремлення та характеристика педагогічних умов, які впливають

на підготовку вчителя початкових класів до формування соціальних навичок молодших школярів.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умови» розглядається із двох позицій: 1) необхідна обставина, від якої залежить здійснення чого-небудь; 2) особливості реальної діяльності, за яких відбувається чи здійснюється що-небудь [2, с. 1325].

У педагогіці та психології поняття «умова» вживають як наукову категорію, що виражає відношення предмета, котрий вивчається, до навколишніх явищ, у сферу вивчення яких він входить. Отож, під «умовами» можна розуміти таке середовище або оточення, у якому явище виникає, існує й розвивається.

Зазначимо, що існують різні підходи до тлумачення й класифікації умов. Ю. Бабанський визначає за сферою впливу зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, середовища мікрорайону) і внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні), які певною мірою мають прояв у педагогічних, організаційних, організаційно-педагогічних та інших умовах.

О. Хома розглядає поняття «педагогічна умова» як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися або суб'єктивно створені й необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети.

О. Варецька вважає, що основу поняття «педагогічні умови» становлять такі категорії, як: обставини, чинники, середовище, сукупність можливостей, від яких залежить існування, функціонування, розвиток, ефективність педагогічного процесу – організаційного й педагогічного змісту.

Спираючись на дослідження Ю. Бабанського, О. Варецької, О. Галкіної, О. Хоми, переосмислюємо їх погляди щодо підготовки вчителів початкової школи до формування соціальних навичок в умовах методичної системи школи. Доцільно об'єднати педагогічні умови у три групи, ефективність яких має прояв у комплексності та взаємодії:

- розвиток соціальних навичок вчителів як процесу;
- удосконалення освітнього процесу;
- особистісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу.

У процесі дослідження ми визначаємо концепцію навчальної взаємодії, уточнюємо обставини навчання вчителів початкових класів, за яких буде проходити навчання з метою підвищення рівня підготовки до формування соціальних навичок молодших школярів. На даному етапі дослідження передбачаємо, що ефективність у підготовці вчителів початкової школи буде досягнута при реалізації таких педагогічних умов:

1. Спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності учителів початкової школи у процесі підготовки до формування соціальних навичок учнів.

2. Психологічної готовності вчителів до застосування методів формування соціальних навичок молодших школярів.

Особливу увагу ми приділяємо спеціальній організації навчально-пізнавальної діяльності вчителів. Вважаємо, що підвищення рівня підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок молодших школярів у методичній системі школи можна досягти через безпосередню участь у системі навчальних тренінгів з поданого питання. Навчальний процес підготовки до формування соціальних навичок орієнтований на фахівців, що мають різний досвід роботи з дітьми, тому вважаємо доцільним обрати навчальний тренінг як основну форму навчання. Під навчальним тренінгом ми розуміємо таку форму інтерактивного навчання «...взаємонавчання, де учасники освітнього процесу є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють» [4, с. 22]. Крім того, навчальний тренінг орієнтується на досягнення оголошеної мети навчального заняття, спирається на науково-теоретичні засади конкретної навчальної дисципліни; формує практичні навички та педагогічні здібності; формує ціннісні орієнтації сучасного вчителя початкової школи. Ефективність використання тренінгової форми навчання у вивченні питань формування соціальних навичок молодших школярів підтверджує і наш практичний досвід. Розроблений нами (на запит вчителів) тренінговий модуль «Формування соціальної компетентності в учнів початкових класів» пройшли під час перепідготовки 246 (з 321) вчителів початкових класів Приморського району м. Одеси на базі Одеської ЗОШ № 62 I-III ст. у 2018-2019 рр. Наш досвід і подальші запити вчителів показали, що

вивчення цього питання потребує розширення одного тренінгу до системи тренінгів за поданою тематикою.

Також вбачаємо, що рівень психодидактичної готовності вчителів до формування соціальної компетентності можна підвищити через участь вчителів в освітній супервізії. У Типовому положенні про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа» освітня супервізія визначена «як інструмент професійної підтримки та професійного розвитку, що передбачає комплекс заходів із навчально-методичного супроводу (далі – супровід) педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти в умовах реалізації завдань Нової української школи» [5, с. 2]. Дана форма роботи передбачає спільне обговорення, обмін досвідом і аналіз результатів діяльності професійних груп з метою підтримки і прогнозування подальшого професійного розвитку учасників освітнього процесу. Супервізія може проводитися індивідуальна та групова. Аналіз нашого практичного досвіду проведення індивідуальної супервізії вчителів початкових класів Приморського району м. Одеси (10 вчителів) протягом 2019-2020 рр. дає нам підстави говорити про певні переваги супервізії над індивідуальним консультуванням. До переваг можна віднести те, що під час процесу супервізії учасник активно залучається до процесу, до пошуку відповідей на власні питання через специфічні техніки і методи супервізії.

Отже, ми передбачаємо, що сформовані нами і частково впроваджені у практику педагогічні умови можуть сприяти підвищенню рівня підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок молодших школярів у методичній системі школи. Вважаємо, що подана тема потребує подальшої розробки теоретично обґрунтованої цілісної методичної системи підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок у молодших школярів, а саме необхідно визначити і розробити критерії та рівні готовності вчителів до формування соціальних навичок в учнів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти автореф. дис. док. пед. наук.: 13.00.04 . Київ, 2015. 630с. URL: <http://www.disslib.org/teoretychni-i-metodychni-zasady->

- rozvytku-sotsialnoyi-kompetentnosti-vchytelja.html (дата звернення 12.04.2021)
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
 3. Ліба О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2016. Вип. 69 (2). С. 81-85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_69%282%29 19 (дата звернення 19.04.2021)
 4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Дніпро: Сердняк Т. 2019. 95с.
 5. Типове положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа». Київ. 2018. <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/12/SUPERVIZIYA-POLOZHENN-2.pdf> (дата звернення 05.04.2021)
 6. Хома О., Ліба О. Формування компетентностей у молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ. Освітологічний дискурс. 2018. № 1-2 (20-21). С. 291-300.

Карюк Є. О.

Міський методичний кабінет відділу освіти
Чорноморської міської ради
Одеської області

**НОВІ РЕСУРСИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО
НАВЧАННЯ: ГЕОВІЗУАЛІЗАЦІЇ, WEB-РЕСУРСИ ТА
ГЕОСЕРВІСИ**

Постановка проблеми. У даний час в публікаціях з методики викладання географії відмічається важливість інтерактивного підходу в навчанні. Інтерактивні методи спрямовані на більшу взаємодію

та переважання активності самих учасників освітнього процесу. Серед різноманітних засобів навчання на перші позиції виходять методи і технології, засновані на використанні платформ Веб 2.0. Змішане навчання в умовах карантину дає унікальну можливість розширити перелік дидактичних і методичних матеріалів у професійній діяльності педагогів. Для візуалізації використовуються цифрові інструменти геоінформатики – кросплатформні геоінформаційні системи, спеціалізовані картографічні онлайн-сервіси, орієнтовані на аналіз і дизайн просторової інформації, інструменти і шаблони для цифрових оповідей за допомогою користувацьких карт.

Виклад основного матеріалу. Пропонуємо ознайомитися з наступними сервісами для використання під час викладання курсу фізичної географії.

1. Virtual Landscapes [1] – комп'ютерна географічна гра для топографічного тренування. Віртуальний ландшафт – це середовище віртуальної реальності, призначене для розвитку картографування та навичок орієнтування на місцевості. На платформі представлені реалістичні природні ландшафти, де геологію можна нанести на карту, та інтерактивні 3D-моделі топографічних та геологічних карт. Місцевістю можна рухатися, підключати компас та визначати азимути, визначати координати і наносити геопозицію. Ландшафти можна відтворювати безпосередньо в інтернет-браузері або завантажувати для використання в режимі офлайн.

2. Optical Mineralogy/Petrology [2], [3], [4] – віртуальні мікроскопи і відеоатласи. Гірські породи у таких ресурсах представлені у вигляді серій оцифрованих колекцій, що полегшує їхній перегляд і класифікацію. Кожна колекція дає доступ до сотень віртуальних зразків магматичних, осадових і метаморфічних порід, а спеціальний петрологічний мікроскоп дозволяє спостерігати за властивостями, розміром, формою, пропорцією та кольором мінералів у зразку, а також за текстурами та мікроструктурами, даючи підказки до історії формування гірської породи – або просто дивуючись взаємодії кольорів та візерунків. Тут можна знайти і рідкісні колекції метеоритів, зразків порід з Місяця і Марсу.

3. Streetcar2Subduction [5] – це добірка віртуальних екскурсій, що ведуть користувачів до визначних геологічних місць світового класу в

районі затоки Сан-Франциско та дозволяють дослідити процес субдукції літосферних плит в районі Каліфорнії. Цей цікавий цифровий досвід став можливий завдяки інтеграції з Google Earth.

4. Virtual Field trips in 360 degrees [6] – ще одна добірка віртуальних екскурсій, яка дозволяє учням побувати в різних куточках світу за допомогою свого комп'ютера або мобільного пристрою. Такі польові екскурсії складаються з кількох 360-градусних фотографій, які можна повертати, щоб учні могли озирнутися навколо, а також з 3D-моделей відслонень або скель.

5. ASU Virtual Field Trips [7] – віртуальні інтерактивні екскурсії в різні куточки Землі від Аризонського університету. На платформі доступні екскурсії в такі дивовижні райони, як Великий каньйон США, кімнату динозаврів, поверхню Марсу, стародавні цивілізації Мексики, вологі екваторіальні ліси Латинської Америки, Червоні скелі Австралії, геохронологічну таблицю в прикладах відслонень, рекорди прадавнього життя на планеті, пустелі Чилі, льодовики Ісландії, гейзери Йеллоустону, вулкани Гаваїв. На сайті також представлені готові розробки уроків з інтеграцією віртуальних екскурсій та комплексом завдань до них.

6. Ocean Science [8] – дослідження властивостей океанічної води, тектоніки океанів, серединно-океанічних хребтів, гідротермальних джерел, сейсмічної активності, представлене у вигляді дослідження даних на 10-15 хвилин.

7. Model My Watershed [9] – це веб-додаток для моделювання поверхневого стоку та «унаочнення» коефіцієнту зволоження, який дозволяє проаналізувати стік атмосферних опадів та їхній вплив на якість води, порівняти різні сценарії водозбереження та землекористування.

8. VR Glaciers and glaciation [10] – віртуальні екскурсії льодовиками і вічною мерзлотою дозволяють дослідити захоплюючий і часто вражаючий світ льодовиків і зледенілих ландшафтів. Ресурс пояснює льодовикові процеси, формування льодовикових форм рельєфу та ландшафтів за допомогою статей, фотографій та чудової візуалізації.

9. Інтерактивна геовізуалізація та матеріали для геоморфології, фізичної географії, погодних та кліматичних лабораторій [11] – це 4 інтерактивні геовізуалізації у вигляді відеоігор, що моделюють різноманітні природні процеси в атмо-, літо- та гідросфері, наприклад, формування блискавки між хмарою і земною поверхнею.

10. Igneous and glacial processes [12] – віртуальна екскурсія до Йосемітського національного парку. Ця екскурсія розповідає геологічну історію національного парку Йосеміті, починаючи від його вогняного вулканічного зародження мільйони років тому до потужного льодовикового періоду, який сформував ландшафт тисячі років тому. Окрім пояснення магматичного походження цього ландшафту та льодовикових процесів, обговорюються наслідки впливу людини та сучасні зміни клімату на прикладі парку.

Висновки. Освоєння та використання зазначених ресурсів підвищує ефективність навчання, адже учні отримують інформацію на основі власного досвіду. Досвід використання геовізуалізацій і геосервісів дозволяє оновити і розширити дидактичні матеріали, повному організувати самостійну і дослідницьку діяльність учнів, підвищити мотивацію завдяки наочному уявленню навчального матеріалу і посилення його емоційної складової та перебудувати учнів на більш активний режим діяльності. Це забезпечує необхідні умови для активізації пізнавальної діяльності кожного учня, тим самим надаючи йому можливість усвідомити, осмислити новий матеріал, отримати достатню практику для формування необхідних компетентностей.

Список використаних джерел

1. <https://www.see.leeds.ac.uk/virtual-landscapes/>
2. <https://www.virtualmicroscope.org/content/uk-virtual-microscope>
3. <https://arizona.academia.edu/FrankMazdab>
4. <https://sketchfab.com/rocksandminerals>
5. [https://www.agu.org/learn-and-develop/learn/streetcar2subduction/streetcar2 subduction](https://www.agu.org/learn-and-develop/learn/streetcar2subduction/streetcar2%20subduction)
6. <https://geology.illinois.edu/virtualfieldtrip/index.html?deviceLock=desktop>
7. <https://vft.asu.edu/>
8. <https://datalab.marine.rutgers.edu/data-labs/data-explorations/>
9. <https://wiki.watershed.org/model/>
10. <https://vrglaciers.wp.worc.ac.uk/wordpress/>
11. http://www.public.asu.edu/~atrid/111_OnlineGeovisualizationLabs.html
12. <https://www.travelstorys.com/tours/154/Yosemite%20National%20Park>

Кольєва Ж. М.

Чорноморська загальноосвітня школа I-III ступенів №2

ТЕСТ ЯК ОБ'ЄКТИВНА ФОРМА ВИМІРЮВАННЯ ЗНАТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Процес вимірювання знань складається із сукупності операцій, що дозволяє одержати кількісні або якісні оцінки вимірюваних характеристик, оскільки в умовах дистанційної форми навчання перевірити якість усних та письмових практичних робіт ускладнюється технічними та особистісними факторами (складність здійснення контролю за виконанням роботи в реальному часі, складність перевірки засвоєння отриманої інформації при виконанні усних завдань тощо), то для здійснення контролю ми обрали тестову форму завдань, що визначило необхідність теоретично дослідити і обґрунтувати об'єктивність тестових завдань.

Тестова організація процесу вимірювання знань в умовах дистанційного навчання дозволяє уникнути порушення стандартизованих умов проведення, обробки, аналізу й інтерпретації результатів, надає обґрунтованість і точність одержуваним оцінкам, тоді як в традиційному контролі ці процедури носять інтуїтивний характер і ґрунтуються на емпіричному досвіді педагога. При тестуванні кожен компонент проходить процес аналізу й наукового обґрунтування якості, що базується на теорії освітніх вимірювань [1, с. 15-16]. Це важливо, як при поточному контролі, результати якого є підґрунтям для проведення підсумкового контролю, так і при атестації здобувачів вищої освіти та прийнятті важливих адміністративних рішень. Об'єктом вимірювання є знання, уміння, навички й компетенції, структуру й рівень сформованості яких порівнюють із вимогами навчальних програм при прийнятті атестаційних рішень [3, с. 10-12].

Тести самі по собі не є ні об'єктивними, ні необ'єктивними. Вони просто більш-менш добре вимірюють ті характеристики, для яких вони призначені; іншими словами, вони більш-менш надійні і валідні. В результаті, деякі з них з більшою ймовірністю, ніж інші, можуть бути використані не об'єктивно. Робота над вдосконаленням тестів і методів їх використання постійно ведеться зарубіжними і вітчизняними науковцями [2, с. 39-40].

На ранніх етапах історії розвитку освітніх вимірювань об'єктивність уважали невід'ємною характеристикою результатів тестування, оскільки стандартизована перевірка результатів виконання тестів виключала педагога з оцінного процесу. Розвиток теорії й практики застосування тестів довів, що абсолютна об'єктивність – це недосяжна характеристика результатів будь-яких, у тому числі й тестових вимірювань у силу існування неминучих помилкових компонентів. На результати вимірювань впливають різні фактори випадкового й систематичного характеру, які неминуче впливають на величину помилкових компонентів, змінюючи їх як у бік збільшення, так і зменшення. Тому в оцінних процесах можна лише говорити про високу або низьку об'єктивність, оцінка якої заснована на виявленні надійності результатів тестів.

На думку вітчизняних і зарубіжних учених (В. І. Звонніков, Л. Лінн та ін.), найбільш повно трактування терміна «об'єктивність вимірювання» представлено в дослідженнях Дж. Вебстера [6, с. 13-22], [4, с. 44-45]. Він був першим ученим, що здійснив методологічні дослідження в цій галузі й запропонував вісім тлумачень обговорюваного терміна, три з яких безпосередньо характеризують освітні вимірювання: процедурна об'єктивність і класична (традиційна) об'єктивність.

Процедурна об'єктивність – це незалежність результатів вимірювання від умов його проведення й суб'єктивних оцінних суджень педагога, що використовує тест. Ця незалежність забезпечується завдяки рівності умов тестування для всіх здобувачів вищої освіти, відсутності списування або інших порушень дисципліни, правильному інструктуванню здобувачів вищої освіти, використанню для однієї групи тестованих паралельних (однакових за складністю та іншими характеристиками) варіантів тесту, стандартизації процедури перевірки результатів і максимальної її автоматизації. Чим вище рівень залучених комп'ютерних технологій у тестуванні, що виключають суб'єктивний вплив педагога або експертів, тим більша величина процедурної об'єктивності результатів тестування, одержуваної при вимірюванні. Проте, це не значить, що перехід від традиційної системи оцінювання знань до тестування автоматично забезпечить об'єктивність отриманих даних, оскільки при такому підході не висувається ніяких вимог до якості

тесту [5, с. 148].

Аксиоми традиційної/класичної теорії тестування засновані на поглибленому розумінні об'єктивності вимірювання. До них належать: сирий (спостережуваний, індивідуальний) бал, одержуваний простим підсумовуванням результатів випробуваного за окремими завданнями тесту. При дихотомічній оцінці результатів по завданнях (1 або 0) індивідуальний бал просто дорівнює кількості правильно виконаних завдань тесту. Інше поняття класичної теорії – істинний бал (параметр випробуваного) – ототожнюється з абсолютно об'єктивною оцінкою випробуваного, вільною від впливу будь-яких помилок вимірювання. На відміну від спостережуваного бала, що міняється залежно від тесту й способу підрахунку результатів випробуваного, істинний бал трактується як незалежна від засобів вимірювання константа здобувача освіти, що характеризує оцінювану властивість випробуваного в момент вимірювання з нульовою помилкою вимірювання й змінна в процесі навчання [4, с. 86], [5, с. 150].

Відповідно до основної аксиоми класичної теорії тестів, передбачається, що будь-який спостережуваний бал відрізняється від істинного на величину помилки вимірювання. Якщо помилка вимірювання не перевищує обрані межі точності вимірювань – це свідчить про високу об'єктивність результатів тестування, тоді приймаються індивідуальні бали випробуваних за їхні істинні бали. Отже, поглиблене розуміння об'єктивності вимірювання вимагає оцінювання величини помилки вимірювання, на розмір якої впливають не тільки умови проведення тестування, але й характеристики самого тесту [3, с. 13-14]. Ці характеристики мають задовольняти певним вимогам до якості вимірювання, і не перевищувати припустиму погрішність тесту, що забезпечує високу об'єктивність отриманих результатів виконання тесту.

Отже, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що результат контролю знань залежить від його форми, і оскільки традиційні запитання й задачі не підлягають таким жорстким критеріям відбору (надійність, валідність, об'єктивність, системність, наукова вірогідність тощо), на відміну від тестів, то вимірювання знань здобувачів вищої освіти за допомогою тестів більш точно й повно розкриває якість отриманих знань, особливо в умовах дистанційного навчання, коли

неможливо забезпечити об'єктивність інших форм контролю.

Список використаних джерел

1. Аванесов В. С. Основы педагогической теории измерений. Педагогические измерения. 2004. №1, С. 15-16.
2. Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения. Москва: Академия, 2009. 224 с.
3. Кисельова О.І., Коломієць Л.В. Тестовий контроль як умова забезпечення ефективного впровадження системи управління якістю вищої освіти. Збірник наукових праць Одеської державної академії технічного регулювання та якості. Одеса, 2015. Випуск 1(6). С.10-16.
4. Baker F. B. Item Response Theory: Parameter Estimation Techniques. ASC. Univ. Ave, 2004. 376 p.
5. Educational Measurement / Ed. by R. L. Linn. N. Y.: Macmillan, 1989. 210 p.
6. Webster, J. D. An Exploratory Analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. Journal of Adult De-velopment, 2003. 10, (1). P. 13–22.

Кузнецова О. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОСТІ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку суспільства відзначається зростанням у всіх сферах життя ролі людського капіталу. Освіта і наука стають провідною рушійною силою цивілізаційного розвитку людства, що призвело до зміни освітньої парадигми і утвердження неперервної освіти як шляху задоволення освітніх потреб людини протягом життя.

Поняття «неперервна освіта» у науковому дискурсі є неоднозначним, має розгалужене трактування. На думку Н. П. Павлик, воно охоплює кілька компонентів: 1) уся освітня діяльність людини протягом життя, що в свою чергу охоплює базову освіту, середню освіту, професійну освіту, підвищення кваліфікації / перекваліфікацію, позاینституційну освіту (в Україні – освіта протягом життя); 2) додаткова

навчально-виховна діяльність особи у сфері професійного самовизначення, саморозвитку та побудови кар'єри (в Україні – освіта дорослих); 3) добровільна усвідомлена освітня діяльність особистості щодо задоволення власних інтересів і потреб, що виходить за межі обов'язкового навчання (в Україні – неформальна освіта) [3].

Останніми роками в Україні відбулись суттєві зміни у системі неперервної освіти педагогів на тлі розгортання реформи шкільної освіти, інституційної трансформації самої системи освіти. Завдання, які сьогодні вирішуються у сфері післядипломної педагогічної освіти, пов'язані з реалізацією Концепції «Нова українська школа» в частині підвищення кваліфікації вчителів, їх підготовки до впровадження сучасних освітніх практик. Це означає, що саме в цій ланці створені умови для набуття педагогами знань щодо нового змісту освіти, передових методик та технологій викладання, модерних форм та засобів навчання, актуальних підходів у організації освітнього процесу. Все це потребує, з одного боку, готовності педагогів до сприйняття нововведень та інноваційної діяльності, а з іншого – сприяє розвитку інноваційності як властивості особистості.

Інноваційність в загальнопсихологічному контексті можна розглядати як схильність до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, сенсів, технологій тощо); це здатність до конструктивного реструктурування взаємодії зі світом в умовах швидкоплинних змін [1].

У низці наукових досліджень, зосереджених переважно на аналізі інноваційного потенціалу особистості, сформовано уявлення про певний комплекс соціально-антропологічних якостей, що ініціюють нададаптивну активність людини та забезпечують психологічну готовність генерувати, сприймати, реалізовувати нововведення, а також вчасно відмовлятися від застарілих недоцільних способів діяльності [2].

Зважаючи на універсальний характер вияву інноваційності в ситуаціях «зіткнення» особистості з новизною, можна стверджувати про її неодномірність та складну структурну організацію, де задіяні основні форми вияву психічної активності. З цих позицій, спираючись на положення континуально-ієрархічного підходу до розгляду структури властивостей особистості, сформульованого О. П. Санніковою [4, с. 128],

можна виокремити якісні аспекти інноваційності, що у сукупності відображають її психологічну природу та характеристики формовивів.

Якісні аспекти інноваційності містять ознаки, що розкривають психологічну сутність цієї властивості в основних формах психічної активності: в інтелектуальній, емоційній та руховій сферах. Відповідно, когнітивний компонент інноваційності відображає сприйняття, розрізнення та розуміння новизни, що передбачає розпізнавання нового змісту, виходу за межі існуючих (звичайних) уявлень, виявлення конфлікту нового (сучасного) та застарілого змістів; когнітивну оцінку конструктивності та модернізаційного потенціалу новизни; схильність до генерування задуму потенційно корисного перетворення, що відповідає викликам сучасності. Емоційний компонент інноваційності охоплює реакції, пов'язані зі стійким ставленням до нововведення, а саме прийняття новизни, відкритість до змін, їх позитивна оцінка, відсутність страху новизни, довіра у ставленні до нововведення; позитивні переживання щодо наслідків оновлення; емоційний підйом під впливом нововведень, наснага, небайдужість до нових ідей, рішень; нудьга від при звичаяння, нетерпіння в стабільних умовах. Поведінковий компонент інноваційності висвітлює схильність до конструктивних дій з опанування нововведення та його поширення, що передбачає поведінку, спрямовану на зміни різних параметрів середовища задля впровадження нових ідей, технологій [1]. Актуалізація цих компонентів інноваційності сприяє її розвитку як властивості особистості.

Досвід підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах впровадження Концепції «Нова українська школа» протягом 2018-2021 років на курсах підвищення кваліфікації в Одеській академії неперервної освіти засвідчує, що саме навчання педагогів в системі неперервної освіти створює оптимальні психолого-педагогічні умови активізації когнітивних, емоційних та поведінкових аспектів інноваційності як властивості особистості. Цьому сприяє зміст програм курсів, котрий передусім орієнтований на знайомство з нововведеннями у шкільній практиці, з різними аспектами змін в організації освітнього процесу початкової школи, на опанування нових педагогічних технологій, методик, інструментів, засобів навчання. При цьому ключовим завданням у викладанні курсів є розкриття ідеології модернізації шкільної освіти, принципів гуманізації як провідної

освітньої парадигми сучасності. Все це створює умови для активізації уваги педагогів до нового змісту інформації, посилення орієнтації на впізнавання нововведень, фіксації їх відмінностей від звичних способів діяльності, застарілих ідей. Як наслідок, у педагогів посилюється готовність до сприйняття, розрізнення та розуміння новизни, формується толерантність до конфлікту нового (сучасного) та звичного, знижуються інноваційні бар'єри за рахунок більш приязного ставлення до новацій, довіри до нововведень, зацікавленості у їх апробації в своїй діяльності. Використання активних методів викладання на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, рефлексивних практик, переважання групових, інтерактивних форм роботи сприяє опрацюванню в колі колег негативних емоцій, пов'язаних із зустріччю з нововведенням. Як правило, це страх змін, невизначеності, сприйняття нововведень як загрози, сумніви в їх корисності, недовіра та байдужість до нових ідей, концептів, рішень. Можливість висловитись, поділитися переживаннями, обговорити свої враження з колегами в процесі навчання посилює відкритість до змін, зацікавленість, наснагу, небайдужість до нових ідей, рішень, стимулює їх позитивну оцінку. Широке використання тренінгу на курсах дозволяє апробувати нові моделі поведінки і способи діяльності, що сприяє актуалізації готовності активно діяти в ситуації впровадження інновацій, ініціювати інноваційну поведінку. Водночас слід зазначити, що педагоги із низькою інноваційністю, що відображається у стійких переконаннях щодо неможливості суттєвих змін у шкільній освіті або їх шкідливості, недовірі до нововведень, побоюванні нового досвіду, схильності до відсторонення, уникання або саботажу процесів оновлення, під час навчання демонструють незадоволення, пасивність або непрямую агресію, залишаються прибічниками звичних форм роботи, фіксують увагу на впровадженні лише раніше набутого досвіду.

Отже, сучасний освітній процес в системі неперервної освіти педагогів максимально орієнтований на актуальний зміст, який ґрунтується на передових принципах, ідеях і практиках, реалізується в активних формах навчання, що, в цілому, сприяє підвищенню здатності педагогів до впровадження прогресивних ідей, розробок, технологій, рішень; посиленню чутливості до нових сенсів та змістів; сприйнятливості до ситуацій змін та оновлення у професійній діяльності,

що й вказує на актуалізацію і розвиток інноваційності як властивості особистості. Втім і рівень інноваційності як стійкої властивості особистості регулює діапазон можливих зрушень у схильності до опанування нововведень, які можуть відбутися під час навчання дорослих.

Список використаних джерел

1. Кузнецова О.В. Інноваційність як багатовимірна властивість особистості. Актуальні проблеми психології інновацій: теорія та практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15 вересня 2017 р., м. Одеса, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса: ВМВ, 2017. С. 17-22.
2. Михайлова О. Б. Структура інноваційного потенціала. Вестник Новосибирского государственного университета. Серия Психология. 2012. Т.6, вип.1. С. 26-31.
3. Павлик Н. П. Зміст поняття неперервна освіта. Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад: зб. наук. праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 травня 2016 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н. П. Муранова. К: НАУ, 2016. С. 180-182. URL: <http://idp.nau.edu.ua/conference.html>
4. Саннікова О. П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці. Одеса: СМІЛ, 2003. 256 с.

Лагутіна С. О.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Процес упровадження інклюзивного навчання має інноваційний і творчий характер, оскільки пов'язаний із постійним пошуком більш

досконалих і, як наслідок, більш ефективних способів організації навчання з урахуванням особливостей освітніх потреб його учасників.

Інклюзивна освітня технологізація – це процес оптимізації освітнього простору, трансформація його розбалансованості та активний вплив на розвиток освітніх систем шляхом використання технологій інклюзивного навчання [2, с.219]. Технологія (від грец. *techne* - мистецтво, майстерність, вміння + *logos* – вчення) є системою знань про способи та засоби обробки і якісного перетворення об'єкта [3, с.342].

Технології інклюзивного навчання – це система знань про оптимальні форми, методи, засоби та способи організації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Упровадження технологій інклюзивного навчання складається з таких етапів:

- підготовка виконавців і організації їхньої роботи;
- координація різноманітних суб'єктів (МОНУ, Академії педагогічних наук та наукових шкіл, освітніх закладів різного рівня, окремих виконавців чи груп);
- надання науково-методичної допомоги спеціалістам;
- контроль за діяльністю суб'єктів упровадження інклюзивних технологій;
- аналіз процесу технологізації;
- коригування цілей (для врахування специфіки нозологій людей з особливими потребами та технічних засобів для здійснення освітнього процесу);
- організація інформаційного забезпечення і обслуговування процесу впровадження тощо [2, с.217].

Однією з найдієвіших педагогічних технологій, яка має забезпечити ефективний навчальний досвід для кожної дитини, є диференційоване навчання, воно передбачає, що всі учні є різними, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити ці відмінності та відповідним чином вибудувати освітній процес, забезпечивши оптимально ефективний навчальний досвід для всіх учнів. Такий підхід до організації освіти, орієнтований на потреби школярів, є надзвичайно перспективним у навчанні різноманітного учнівського колективу, в тому числі й дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Диференційоване навчання передбачає створення освітнього середовища та організацію

освітнього процесу таким чином, щоб забезпечити успішне опанування курикулумом учнями з різними освітніми потребами (з порушеннями психофізичного розвитку, обдарованими, представниками різних культур).

Про диференційоване навчання можна говорити як про технологію, що демонструє: прийняття вчителем різноманітності дитячого колективу (різні рівні базових і поточних знань школярів, їхня підготовленість, освітні інтереси, індивідуальні стилі навчання); навички педагога щодо організації освітнього процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; прагнення фахівця просувати дітей на більш високий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх і надаючи необхідну підтримку і допомогу. Не існує єдиної формули щодо підготовки уроку із застосуванням диференційного навчання. Але є одна необхідна умова для успішного навчання – до початку роботи усвідомлювати кінцеву мету і результат, планувати свої дії для їх досягнення [4, с. 5-11].

Ще до ефективних технологій інклюзивного навчання можна віднести арт-технології, в яких широко використовуються різні засоби мистецтва, завдяки яким відбувається розвиток цілісної особистості. Арт-технології передбачають формування інтелекту шляхом застосування засобів художньої творчості. Щодо використання педагогічних технологій у початковій школі, то такого виду не передбачає застосування спеціальних освітніх програм. У дітей формуються навички сприйняття всіх жанрів мистецтва: театру, танцю, живопису, музики. Вони не мають при цьому ставати професійними танцюристами, художниками, музикантами [4, с. 113].

Існує чотири аспекти впровадження технологій в освітній процес початкової школи :

- побудова уроку на конкретному виді мистецтва;
- включення елементів мистецтва як засобів роботи педагога;
- застосування фрагментів мистецтва для діяльності учня;
- організація пізнавальної діяльності дітей за допомогою різних жанрів

На думку А. Белкіна, значного впливу на особистісний розвиток молодших школярів можна досягнути за допомогою створення «ситуації успіху». Необхідно створювати ситуації дитячого оптимізму, психічної

активності, підкреслення найменших успіхів дитини, ставити позитивну оцінку зусиллям дитини, які вона доклала для досягнення певних результатів. Педагог має здійснювати оцінку саме позитивних якостей діяльності учня, не зважаючи при цьому на наявні недоліки. Після того, як дитина повірить у свої сили, ці недоліки підлягають спочатку спільному, а потім самостійному виправленню. За правильної організації освітнього процесу створені педагогом тимчасові ситуації успіху стимулюватимуть школярів з ООП до позитивних вчинків та дій, сприяють збереженню позитивних моделей поведінки [1].

Інтерактивні технології залишають за собою право в повній мірі бути використаними на уроках й в інклюзивних класах. Їх можна ефективно запроваджувати на уроках застосування знань, умінь і навичок, комбінованих уроках. Єдиними важливими умовами є такі: групи в які об'єднуються діти, мають бути змішані; асистент учителя виконує роль помічника, який спрямовує діяльність дітей [4, с.40-49].

Список використаних джерел

1. Всеукраїнський фонд "Крок за кроком" [Електронний ресурс] . Програма "Інклюзивна освіта". / Режим доступу: <http://ussf.kiev.ua>
2. Дубич К. В. Роль технологізації у впровадженні інклюзивного навчання //Зб. наук. праць : Духовність особистості : методологія, теорія і практика / К. В. Дубич. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В.Даля, 2011. – 208 с.
3. Купрєєва О. І. Психологічний супровід студентів з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей / О. І. Купрєєва — К., Вид-во Університет "Україна", 2005 – 600 с.
4. Колупаєва А. А. Педагогічні технології інклюзивного навчання / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Харків : Ранок, ВГ «Кенгуру», 2018. – 160 с. – (Інклюзивна освіта).

Мігельман І. М.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

СИНХРОНІЗАЦІЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО МАТЕМАТИЧНИХ ОЛІМПІАД ЯК НАУКОВО- МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Робота з обдарованими учнями, профільне та поглиблене вивчення математики вимагають інтеграції математичної компетентності вчителя математики з його методичними компетентностями, у першу чергу – з відповідними спеціалізованими предметно - методичними компетентностями [1–7]. Структури і математичної, і спеціалізованих предметно-методичних компетентностей вчителя математики в такому форматі його фахової діяльності мають бути деталізовані для дворівневої взаємодії систем компетентностей [7]. Основою деталізації може бути офіційна рубрифікація, яка використовується в ShortList Problems Collections Міжнародних математичних олімпіад (IMO), в яких виділяються - певною мірою умовно - чотири розділи: «Геометрія», «Алгебра», «Теорія чисел» та «Комбінаторика» [12]. Практика вітчизняних математичних змагань свідчить про доцільність розширеного тлумачення класифікації задачного матеріалу за цими чотирма розділами [10]. Відповідно повинні стуктуруватись і математичні компетентності обдарованих учнів, які готуються до олімпіад. Взаємодія систем базових компетентностей учителів математики [3; 5; 7] доповнюється новим виміром взаємодії з компонентами математичних компетентностей учнів високого рівня підготовки: кожна нова складна математична ідея (тип олімпіадних задач і т. п.) розгортається одночасно в *розгалуженому* компетентнісному середовищі вчителя й у більш *лінеаризованій* системі спеціалізованих математичних компетентностей учнів, оскільки, як правило, наскрізно зв'язує між собою декілька тематичних ліній. Відтак, розвиток мотиваційних, змістових і дійових складових спеціалізованих

компетентностей в умовах системи підвищення кваліфікації вчителів (зокрема - таких заходів обмеженої тривалості, як тренінги, тематичні семінари, практикуми тощо) передбачають ефективний динамічний підхід до **синхронізації** компетентнісних систем учителя та учнів, і це потребує подальшого розширення актуальної науково-методичної проблеми супроводу генезису задачного матеріалу в практиці підготовки обдарованих учнів до математичних олімпіад [5–8; 11]. При цьому створення вчителю оптимальних умов для поступового переходу від керованих кроків до самостійних висновків і дій має враховувати два основні методичні «сценарії»: *а)* навчання застосування відомої вчителю ідеї, для якої у вчителя вже побудовані внутрішні механізми синхронізації його власної компетентнісної системи, - і всі зусилля скеровані на побудову компетентнісних навичок учнів *паралельно* відповідним стійким *домінуючим* навичкам вчителя в *суб'єктно-об'єктній* парадигмі; *б)* виникнення в математичному та методичному полі зору вчителя нової та/або «несподіваної» для нього ідеї (для прикладу - після ознайомлення із задачними матеріалами чергових математичних змагань високого рівня), котру оперативно потрібно ввести в практику його учнів, які готуються до олімпіад, - тобто в *суб'єктно-суб'єктному* контексті синхронно розвивати системи компетентностей і вчителів, і учнів.

Другий сценарій завжди вимагає нових підходів до підвищення кваліфікації вчителів математики, які, зокрема, відпрацьовуються на науково-методичних семінарах кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» з питань предметно-методичного супроводу математичних олімпіад.

Розглянемо приклади з теми, пов'язаної з нестандартним застосуванням алгебраїчних співвідношень для складання та розв'язування олімпіадних задач.

Задача 1 (*III Соросівська олімпіада школярів України, 1996 р.*) [9, с. 89]. Чотири цілі числа розташовані по колу. Щокроку ми одночасно замінюємо кожне число на різницю між ним і наступним (за годинною стрілкою). Чи можливо після 1996 кроків з якоїсь початкової четвірки чисел отримати таку четвірку a, b, c, d , що числа $|bc - ad|, |ac - bd|,$

$|ab - cd|$ всі є простими?

Запропонуємо таку модель синхронізації алгебраїчних і теоретико-числових компетентностей (для вчителя — спеціалізованих методичних і математичних, для учнів - математичних).

I. Актуалізація базових теоретико-числових компетентностей («спостереження» за канонічним розкладом числа).

A. Добуток трьох простих чисел не може бути точним квадратом. (Факт, безпосередньо пов'язаний з розглядуваною задачею.)

Б. Цілі числа a , b , c задовольняють рівність $ab + bc + ac = 0$. Число $m = abc$ може бути представлено у вигляді добутку точного квадрата й куба цілого числа. (Розвиток споріднених теоретико-числових компетентностей в іншій математичній ситуації.)

II. Актуалізація базових алгебраїчних компетентностей.

A. Тотожність

$$|ab + c(a + b + c)| \cdot |ac + b(a + b + c)| \cdot |bc + a(a + b + c)| = (a + b)^2 \cdot (b + c)^2 \cdot (a + c)^2.$$

Б. Сума чисел після першого кроку залишається рівною нулю.

III. Компонування/розв'язання задачі за допомогою наведених «блоків» - **вузловий етап синхронізації компетентностей**. Задачу можуть самостійно скласти учні під керівництвом учителя (або ж учителі під час проведення занять з підвищення кваліфікації).

Задача 2 (Відбіркова олімпіада, м. Санкт-Петербург, 1991 р.) [8, с. 20]. Довести, що число $m = 512^3 + 675^3 + 720^3$ є складеним.

I. Актуалізація базових теоретико-числових компетентностей.

A. Перевірка подільності числа m на «невеликі» прості числа.

Б. «Демонстраційне» розкладання числа m на прості множники: $m = 229 \cdot 467 \cdot 7621$ (можна використати комп'ютер, що, звісно, неможливо під час олімпіади).

В. Розкладання чисел $x = 512$, $y = 675$, $z = 720$ на прості множники.

Г. За допомогою канонічного розкладу чисел x , y , z встановлення алгебраїчних зв'язків між цими числами: $3xyz = 2z^3$, $x^3 + y^3 + z^3 = x^3 + y^3 + (-z)^3 - 3xy \cdot (-z)$ (перехід до алгебраїчної

складової математичних компетентностей).

II. Актуалізація базових алгебраїчних компетентностей.

A. Розкладання на множники виразу $u^3 + v^3 + w^3 - 3uvw$.

(Спрощений крок: довести, що

$$u^3 + v^3 + w^3 - 3uvw = (u + v + w)(u^2 + v^2 + w^2 - uv - vw - wu).$$

B. Доведення за допомогою тотожності пункту **A** нерівності Коші між середнім арифметичним та середнім геометричним трьох невід'ємних чисел. (Розвиток споріднених алгебраїчних компетентностей в іншій математичній ситуації.)

B. Компонування/розв'язання задачі за допомогою наведених «блоків» — **вузловий етап синхронізації компетентностей** (звернемо увагу на те, що $x + y - z = 467$).

Задача 3 (*Математичний фестиваль*, м. Одеса, 1996 р.) [10, с. 70]. Яких чисел більше на відрізку $[1; 10^{1996}]$: вигляду $2x^2 - 3y^2$, $x \in \mathbf{Z}$,

$y \in \mathbf{Z}$, чи вигляду $10xy - x^2 - y^2$, $x \in \mathbf{Z}$, $y \in \mathbf{Z}$?

I. Актуалізація базових алгебраїчних компетентностей.

A. З якого алгебраїчного факту може впливати те, що чисел першого вигляду **не менше**, ніж чисел другого вигляду? (Взаємодія алгебраїчних та комбінаторних (теоретико-множинних) компетентностей.)

B. Подання числа вигляду $10xy - x^2 - y^2$ у формі $2m^2 - 3k^2$.

(Спрощений крок: довести тотожність $10xy - x^2 - y^2 = 2(x + y)^2 - 3(x - y)^2$.)

B. Приклад якого числа слід навести, щоб обґрунтувати, що чисел першого вигляду **більше**, ніж чисел другого вигляду?

II. Актуалізація базових теоретико-числових компетентностей.

A. Остачі точних квадратів за $\text{mod } 4$.

B. Редукція за $\text{mod } 4$: $10xy - x^2 - y^2 \equiv 8xy - (x - y)^2 \pmod{4}$.

B. Число $5 = 2 \cdot 2^2 - 3 \cdot 1^2$ неможливо подати у вигляді $10xy - x^2 - y^2$.

G. Компонування/розв'язання задачі за допомогою наведених «блоків» — **вузловий етап синхронізації компетентностей**.

Задача 4 (*ShortListed Problems IMO*, 1998 р.) [12, с. 292].

В опуклому шестикутнику $ABCDEF$ $\angle B + \angle D + \angle F = 360^\circ$ і $\frac{AB}{BC} \cdot \frac{CD}{DE} \cdot \frac{EF}{FA} = 1$. Довести, що $\frac{BC}{CA} \cdot \frac{AE}{EF} \cdot \frac{FD}{DB} = 1$.

I. Актуалізація базових геометричних компетентностей (у взаємодії з алгебраїчними компетентностями щодо властивостей комплексних чисел).

A. Довжина відрізка PQ як модуль різниці відповідних комплексних чисел p і q .

Б. Для орієнтованого кута $\angle(\vec{u}, \vec{v}) \pmod{2\pi}$ між векторами $\vec{u} = \overrightarrow{OU}$ і $\vec{v} = \overrightarrow{OV}$ маємо: $\angle(\vec{u}, \vec{v}) \equiv \arg \frac{v}{u}$ (точки U і V є афіксами комплексних чисел u і v відповідно, O — нульова точка комплексної площини).

В. Оскільки $\angle B + \angle D + \angle F = 360^\circ$, то $\arg \frac{(a-b)(c-d)(e-f)}{(c-b)(e-d)(a-f)} \equiv 0$,

і

$$w = \frac{(a-b)(c-d)(e-f)}{(c-b)(e-d)(a-f)}$$

насправді є додатним дійсним числом (комплексним числом з нульовою уявною частиною та додатною дійсною частиною).

II. Актуалізація базових алгебраїчних компетентностей.

A. Зауважимо, що $w = |w| = \left| \frac{a-b}{c-b} \cdot \frac{c-d}{e-d} \cdot \frac{e-f}{a-f} \right| = 1$, тобто

$$\frac{(a-b)(c-d)(e-f)}{(c-b)(e-d)(a-f)} = 1, \quad (a-b)(c-d)(e-f) - (c-b)(e-d)(a-f) = 0.$$

Б. Тотожність

$$(a-b)(c-d)(e-f) - (c-b)(e-d)(a-f) = (b-c)(a-e)(f-d) - (a-c)(f-e)(b-d)$$

як джерело задачі.

В. Маємо: $\frac{BC}{CA} \cdot \frac{AE}{EF} \cdot \frac{FD}{DB} = \left| \frac{(b-c)(a-e)(f-d)}{(a-c)(f-e)(b-d)} \right|$.

Г. Компонування/розв'язання задачі за допомогою наведених «блоків» - **вузловий етап синхронізації компетентностей.**

У [12, с. 638] наводиться й суто геометричне розв'язання цієї задачі, яке варто розібрати з учителями та учнями.

Формувальні комплекси таких прийомів синхронізації методичних, математичних компетентностей використовуються, удосконалюються й уточнюються нами на заняттях з учителями математики за програмами підвищення кваліфікації, тематичних семінарах, методичних тренінгах і консультаціях, а також під час проведення тренувальних зборів для переможців математичних змагань (у тому числі і для реалізації вузлових етапів самостійного складання/компошування задач учителями й учнями на основі проаналізованих відокремлених компетентнісних кейсів [6]). Відбір і адаптація належного науково-методичного матеріалу вимагають тривалої системної співпраці та комунікації науково-педагогічних працівників, методистів і вчителів-практиків.

Список використаних джерел

1. Восвода А. Л. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 1. С. 133–137.
2. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів. *Рідна школа*. 2006. № 3. С. 21–23.
3. Матяш О. І. Удосконалення професійної підготовки вчителя математики в умовах компетентнісного підходу. *Международный научный журнал «Acta Universitatis Pontica Euxinus». Спеціальний випуск*. Варна, 2015. С. 241–246.
4. Михайленко Л. Ф., Восвода А. Л. Методична компетентність вчителя математики як педагогічна проблема. *Фізико-математична освіта*. 2019. № 1. С. 135–141.
5. Мітельман І. М. Розвиток предметно-галузевих компетентностей учителів математики в контексті формування згорнутих дидактичних структур. *Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика* : колект. моногр. / Одеська акад. неперервної освіти. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 241–257.
6. Мітельман І. М. Ситуаційний підхід до розвитку спеціалізованих методичних компетентностей учителів математики. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матеріали

- II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 14 трав. 2020 р. Одеса, 2020. С. 83–90.
7. Мітельман І.М. Розвиток дійового компонента спеціалізованих компетентностей учителів під час аналізу функціональних рівнянь математичних олімпіад. *Шкільна природничо-математична освіта: виклики та шляхи розвитку* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 25 лист. 2020 р. Одеса, 2020. С. 29–34.
 8. Лейфура В.М., Мітельман І.М., Радченко В.М., Ясінський В.А. Задачі міжнародних математичних олімпіад та методи їх розв'язування : навч.-метод. посіб. Львів : Євросвіт, 1999. 128 с.
 9. Лейфура В.М., Мітельман І.М., Радченко В.М., Ясінський В.А. Математичні олімпіади школярів України (1991-2000) : навч.-метод. посіб. Київ : Техніка, 2003. 541 с.
 10. Мітельман І.М. Вибрані задачі відкритих математичних олімпіад та фестивалів Рішельєвського ліцею : навч.-метод. посіб. Одеса : ТЕС, 2010. 245 с.
 11. Мітельман І.М., Телеуке М.В. Параметризація пар чисел з рівними добутками в кільці цілих чисел і деяких його квадратичних розширеннях та розв'язування олімпіадних задач з теорії чисел. *Математика в сучасній школі*. 2012. № 1. С. 40–45.
 12. Djukić Dušan, Janković Vladimir, Matić Ivan, Petrović Nikola The IMO Compendium : A Collection of Problems Suggested for the International Mathematical Olympiads (1959–2009). New York : Springer, 2011. 825 p.

Михайляни К. М.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРІВ У РЕЖИМІ ON-LINE ДЛЯ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НЕПЕРЕРВНОСТІ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ

Необхідність неперервної роботи фахівців інклюзивно-ресурсних над рівнем професійності не підлягає сумнівам. Постійна та своєчасна актуалізація академічних знань, опанування новими методами та прийомами роботи, обмін професіональним досвідом та власними

напрацюваннями – ці фактори обумовлюють покращення якості надання інклюзивних послуг родинам, в яких є діти з особливими освітніми потребами.

Одним із засобів підвищення професійного рівня є участь у заходах, які надають можливість поповнення теоретичної бази знань та оволодіння новими практичними навичками. До таких заходів можуть відноситися семінари, тренінги, майстер-класи, конференції, круглі столи тощо. Однак у наш час відсутня можливість проводити наживо заходи, які присвячені підвищенню кваліфікації, внаслідок впровадження протиепідемічних обмежень.

Саме тому проведення різноманітних заходів, зокрема семінарів, у режимі on-line – це спосіб забезпечення неперервності освіти із використанням комп'ютерних та сучасних інформаційних технологій, що надає фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів змогу підвищувати рівень їхньої професійності на відстані з мінімальним негативним впливом на якість опанування знаннями та навичками.

Наприклад, у випадку, коли тема семінару потребує виконання практичних завдань, в ході яких може знадобитися використання наочного матеріалу, доповідач може завчасно надати слухачам перелік необхідних для виконання завдання предметів. Так, є можливість успішно продемонструвати виконання завдання на прикладі доповідача та провести вправу для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, яку в подальшому вони зможуть використовувати у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Потрібно наголосити на тому, що стрімкий розвиток інформаційних технологій сприяє модернізації сучасної системи освіти. Сучасна дистанційна освіта – це розгалужена система передачі знань на відстані за допомогою різних способів і технологій, що обумовлює отримання слухачами нової інформації, необхідної для підвищення рівня компетентності. Інформаційні технології визначаються Н.В. Морзе як сукупність методів та засобів, які можуть бути використані для реалізації конкретного складного процесу завдяки розподілу його на систему послідовних взаємопов'язаних операцій та процедур, що тим чи іншим чином виконуються однаково та передбачає високу ефективність у таких аспектах, як пошук, опрацювання, накопичення, зберігання, обмін даними за допомогою засобів обчислювальної техніки та зв'язку, а також

засобів їх раціонального поєднання з процесами опрацювання даних без використання машин [4, с. 240].

Пріоритетними напрямками проведення семінарів у дистанційному режимі є:

- актуальність, за якою передбачено застосування новітніх способів пошуку та здобуття інформації;
- порівняно більші обсяги інформації, яку можна отримати в умовах режиму дистанційної освіти у коротші строки;
- зручність, з якою кожен слухач семінару має можливість розширювати власні знання, уміння та навички у комфортній для нього обстановці, що сприятливо вплине на сам процес навчання;
- доступність та відсутність географічних бар'єрів, що передбачає економію часу та коштів за рахунок відсутності потреби їхати до іншого міста, щоб взяти участь у семінарі [5, с. 198].

Проведення заходів у дистанційному режимі має низку переваг у порівнянні з традиційними засобами підвищення рівню кваліфікації: передові освітні технології, доступність джерел інформації, зручна система консультування [1, с. 115]. Впровадження дистанційних технологій у процес забезпечення неперервності освіти спрямоване на глибше розуміння навчального матеріалу та розвитку таких компетенцій, як: комунікативні (безпосереднє спілкування за допомогою засобів інтернет-мережі), інформаційні (пошук інформації з різних джерел та можливість її критичного осмислення), самоосвіти (вміння навчатись самостійно).

Немає сумнівів у тому, що проведення семінарів у дистанційному форматі має свої недоліки, такі як відсутність живого спілкування між доповідачем та слухачами, можливі технічні несправності тощо. Проте в умовах карантинних обмежень, обумовлених необхідністю запобігання поширення гострої респіраторної хвороби COVID-19, завдяки новим викликам до покращення дистанційної форми проведення заходів, подолання цих недоліків стає можливим завдяки практичному застосуванню цієї форми заходів не тільки у вигляді допоміжної, але у вигляді тотожної до класичної off-line форми. Завдяки подоланню вказаних раніше викликів ми маємо можливість прогнозувати наступні шляхи розвитку on-line форми проведення семінарів: покращення якості онлайн-платформ, на яких проводяться заходи, зосередження

на комбінуванні переваг дистанційного формату підвищення професійного рівня з класичними формами неперервності освіти, мінімізація можливих негативних аспектів, обмін досвідом досягнень та методів вирішення труднощів, які виникають при застосуванні on-line формату в закладах вищої освіти як в межах України, так і в усьому світі для подальшого користування необхідним досвідом.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США перспективи для України / В.Ю. Биков // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології : кол. монографія / В.Ю. Биков, О.О. Гриценчук, Ю.О. Жук та ін. / Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. – К. : Атіка, 2015. – С. 77–140.
2. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації / Н. Клокар // Шлях освіти. – 2012. – № 4 (46). – С. 38-41.
3. Кудрявцева С.П. Міжнародна інформація : навчальний посібник / С.П. Кудрявцева, В.В. Колос. – К. : Видавничий дім «Слово», 2005. – 400 с.
4. Морзе Н.В. Інформаційні технології в навчанні : навч. посіб. / за ред. Н.В. Морзе. – К. : Видавнича група ВНУ, 2004. – 240 с.
5. Осадчий В.В. Сучасні тенденції використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищої педагогічної школи / В.В. Осадчий // Педагогічний процес: теорія і практика : Збірник наук. праць. – К. : Видавництво П/П «ЕКМО», 2009. – Вип. 2. – С.190-207.

Нетребенко А. М.

Фаховий коледж Міжнародного гуманітарного університету

МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС В ОАНО: ЛЕКЦІЯ-ЕКСКУРСІЯ ДО «СКОВОРОДИНСЬКОЇ СВІТЛИЦЬ»

Мета нашої роботи – проаналізувати організаційні та інтелектуальні аспекти розвитку музейної педагогіки в Україні.

Сучасна музейна педагогіка доводить необхідність упровадження в освітній процес методик, які спрямовані на активізацію інтелектуальних, творчих здібностей особистості, що забезпечують безперервність музейної освіти, формування музейної культури. Музейна культура – це сукупність знань, умінь і навичок сприйняття інформації, яку відображають музейні пам'ятки, розуміння «мови музейної експозиції» [1].

Занепад культури, зневага до культурної спадщини та духовного розвитку нації неминуче призводять до втрат в усіх сферах соціального життя суспільства. Тому важливості набувають музеї – центр освіти, осередок історичної, культурної пам'яті [14], і музейна справа стає навчальним компонентом.

У сучасних навчальних закладах створюються умови, де студент не втрачає інтерес до навчання і бажає постійно його вдосконалювати, прагне до розвитку і самоосвіти. Для сучасного освітянина необхідні такі умови, які б вели його до свідомого навчання, розуміння мети своєї навчальної діяльності [10].

Модернізація вітчизняної освіти і посилення ролі музею в житті сучасного суспільства зумовили необхідність по-новому осмислити й оцінити культурну спадщину. Тож предметом сучасної педагогіки стає музей, який впливає на розвиток гармонійної людини.

Музей стає осередком здобуття знань шляхом «спілкування» з експонатами. Важливими стають не лише державні музеї, а й музеї шкільні, світлиці, експозиції, що більш доступні та прекрасно додаються до навчальної освітньої програми. Нова концепція музею стала джерелом освітньої діяльності, яка здобула назву «музейна педагогіка» і стала інноваційною педагогічною технологією, що пов'язана з усіма сферами культури, науки, освіти, а також має міжпредметний зв'язок з багатьма науками. Найважливішим завданням музейної педагогіки є естетичне виховання сучасних освітян. Сучасні соціальні проблеми стали причиною переосмислення концепції музею. Основним засобом музейної педагогіки стає екскурсія, яка допомагає спостерігати, а також вивчати різні предмети, явища й процеси в природних умовах. Лекції-екскурсії, на нашу думку, мають найбільший виховний вплив на освітян. Екскурсія дає можливість отримати значний обсяг інформації, формує способи розумової діяльності.

З нагоди відзначення 300-ої річниці від дня народження Григорія Сковороди, першого українського філософа, мислителя-мудреця, педагога, поета, композитора, музиканта, культурно-освітнього подвижника з метою популяризації його багатой духовно-педагогічної спадщини серед освітян за ініціативою професора Сагач Галини Михайлівни в Одесі створено першу «Сковородинську Світлицю».

«Ми йдемо за Сковородою майже 300 років, збагачуємося його мудрістю, а й досі у столиці нема його музею, бо Київ не знайшов місця. Час поставив Григорія Сковороду поряд із геніями людства, а прихильників його мудрості зібрав у благословенне коло сковородинців, аби ми не лише зберігали, а й вивчали, популяризували унікальну творчу спадщину видатного філософа. У незалежній Україні поширюється сковородинський рух освітніх і громадських організацій Київської, Херсонської, Харківської, Полтавської, Одеської та інших областей, що втілює в проект «Григорій Сковорода – 300». Його мета – органічно поєднати вчення видатного філософа про щастя людини з глобальною вимогою сучасності – духовно-моральним розвитком суспільства» [11].

Прикладом використання і популяризації новітніх прийомів музейної педагогіки є проект «Сковородинська Світлиця», організований на базі Одеської академії неперервної освіти Одеської обласної ради (ОАНО). Світлиця не є музеєм у повному сенсі цього слова, але вона є частиною музейної педагогіки.

«Сковородинська Світлиця» – невелика кімната, вітальня, яка стала своєрідною візитною карткою закладу. Літературна вітальня має креативний простір для спілкування, творчих зустрічей, науково-популярних лекцій та культурних заходів, вивчення й збереження культурної спадщини України. Тут є два великі портрети Григорія Савича, обрамлені українськими рушниками, із цитатами вчених, давніх філософів, афоризмами митця, і ще один портрет митця, вироблений в оригінальній манері вишивкою хрестиком по канві з вишитими літерами «Григорій Сковорода». Поряд стелаж із книгами, теж оздоблений українським рушником, увінчаний портретом Григорія Сковороди, квітами та Біблією. У житті та у своїх творах митець завжди спирався на Біблію і на ті філософські висновки, що випливали зі сторінок цієї Книги: «Щоб пізнати Бога, треба пізнати самого себе». Підбірка книг включає

твори самого філософа, а також книжки, присвячені його життю та творчості.

Роботи професора-ритора, засновниці школи українського красномовства, доктора наук з риторики, доктора педагогічних наук, доктора теології, доктора філософії (Словацька Республіка), професора КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», академіка 4-х Міжнародних академій, проректора Всеукраїнського народного університету українознавства імені Григорія Сковороди, члена Національної спілки журналістів України, лауреата Міжнародної премії імені Григорія Сковороди Сагач Галини Михайлівни складають більшість фонду «Сковородинської Світлиці», оскільки є найбільшим ресурсним джерелом із життя, світогляду й філософії Григорія Савича Сковороди. Яскраве 10-томне видання її творів зосереджене на дослідженні творчого спадку Григорія Савича Сковороди:

- 1 том. Риторика. Златоуст
- 2 том. Хрестоматія. Золотослів
- 3 том. Ділова риторика
- 4 том. Храм слова. Небо на землі
- 5 том. Риторичний квітник. Нев'янучий цвіт
- 6 том. Велети духу і слова: «Народ шукає в геніях себе...»
- 7 том. Професійна риторика: слово животворяще
- 8 том. Аксиологія серця: благодатний вогонь віри
- 9 том. Божий світ: паломництво за благодаттю
- 10 том. Скарби красномовства: словник основних термінів

і понять риторики.

Стелаж зліва в дальньому кутку присвячений матеріалам релігійної освіти, які включають християнську етику, біблійні притчі, основи християнського світогляду. Справа на стіні розташовані картини заслуженого художника України Генрі Ягодкіна, що передають джерела творчості видатного мудреця, внутрішній світ філософа в процесі його становлення – від дитини до мудреця світового рівня.

Увесь інтер'єр Світлиці передає унікальність та неповторність, вишуканість місця, відчуття того, що Григорій Сковорода присутній тут, у «Сковородинській Світлиці», яка певною мірою упіймала частку духовного світу видатного українця. Прихильники мудрості й таланту філософа зібрались у сквородинське коло у «Сковородинській

Світлиці» при ОАНО, яка має стати сквородинським центром популяризації унікальної спадщини видатного педагога, натхнення для усіх освітян, педагогів, громадськості Одещини. Відтепер «Світлиця» є центром покращення професійних знань і навичок для усіх навчальних закладів Одещини, що забезпечить підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Розвиток музейної педагогіки дає можливість розглядати освітню діяльність сучасного музею в пізнавальному, творчому і соціальному аспектах. Музейна педагогіка стає ефективним засобом розвитку творчого потенціалу освітян, а також сприяє процесу виховання особистості, формуванню нового способу мислення, відходу від авторитарних принципів і підвищенню мотивації до навчальної діяльності, що відповідає сучасним тенденціям освіти.

Створення музею в навчальному закладі забезпечує підвищення ефективності освітнього процесу і об'єднує всіх учасників освітнього процесу, сприяє емоційно-пізнавальному спілкуванню. Специфіка музею, створеного в навчальному закладі, полягає в тому, що він входить до структури закладу, відповідає його потребам. Музей в освітньому закладі забезпечить наукову й методичну допомогу педагогам, сприятиме підвищенню кваліфікації викладачів. Використання таких елементів музейної педагогіки, як проект «Сквородинська Світлиця», надає можливість проводити нестандартні види занять, підвищує інтерес до навчання, посилює міжпредметні зв'язки, загальний рівень культури освітян і впливає на формування свідомого ставлення до культурної спадщини людства. Світлиця – прекрасне місце для сквородинських читань, занять із духовності, християнської етики, тематичних занять, зустрічей.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Місце музейної педагогіки в освітньому процесі сучасного дошкільного навчального досвіду. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/znppo_2015_18_72.pdf
2. Белофастова Т. Ю. Музей у системі сучасних комунікацій / Т. Ю. Белофастова // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтва: Науковий журнал. К. : Міленіум. 2009. № 4. С.36-39

3. Блощук О. Сковорода – мандрівник із Біблією за пазухою. Режим доступу: <https://slovoproslovo.info/ru/mandrivnik-iz-bibleiyu-za-razukhoju/>
4. Вітрик І. С. Екскурсійна робота і основи музейної педагогіки / І. С. Вітрик, Д. Ю. Кордик, Л. О. Коцар // XVIII Сумцовські читання: Музей як соціокультурний інститут в умовах інформаційного суспільства. Харків: Майдан, 2012. С. 125-130 [Електронний ресурс]. Режим доступу:
5. <http://museum.kh.ua/academic/sumtsovconference/2012/article.html?n=21>.
6. Висоцька О. Є. Комунікативні технології постмодерну // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2009. № 2. С. 73-78.
7. Григорій Сковорода. Літературні твори. К.: Наукова думка, 1972. 50 с.
8. Котлер Н. Музейний маркетинг і стратегія: формування місії, залучення публіки, збільшення доходів і ресурсів / Н. Котлер, Ф. Котлер, В. Котлер / Пер. з англ. К.: Видавничий дім «Стилос», 2010.
9. Незвична філософія Григорія Сковороди. Режим доступу: <https://www.oa.edu.ua/ua/info/news/2012/11-22-1>
10. Руденко С. Б. Про можливості соціокультурного використання музейних пам'яток у сучасних умовах / С. Б. Руденко // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал. К.: Міленіум, 2012. № 3. С. 79-83 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vdakk/2012_3/18.pdf.
11. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. № 3. Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/
12. Сагач Г. М. Благословенний Григорій Сковорода. К.: 2012. 280с.
13. Сагач Г. М. Ідемо за Сковородою. Режим доступу: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/idemo-za-skovorodoyu/>
14. Сагач Г. М. «Храм слова: «Небо на землі». Вибрані твори в п'яти томах. Т.4. Рівне: ПП ДМ, 2006. 287 с.

15. Філософія Григорія Сковороди. Режим доступу:
<http://kreklnu.at.ua/e-book/philosofija/page34.html>
16. Чупрій Л. В. Світовий досвід та музейна практика в Україні // Соціологія музею. Презентація на тлі простору і часу. К.: НАКККіМ, 2015. С. 9–18.
17. Шибанов Г. На шляху в мінливий світ. Режим доступу:
<http://incognita.day.kyiv.ua/na-shlyaxu-v-minlivij-svit.html>

Полещук Л. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗА МАГІСТЕРСЬКИМИ ПРОГРАМАМИ В УКРАЇНІ

Актуальність підготовки за магістерськими програмами в Україні визначається модернізацією системи вищої освіти та її інтеграції в європейське й світове освітнє співтовариство. Живість даного питання висвітлено в Концепції організації підготовки магістрів в Україні: «Виходячи з високої динаміки сучасного ринку праці, необхідності орієнтації магістрів на його конкретні сегменти та з метою максимально ефективного використання науково-педагогічного потенціалу вищих навчальних закладів пропонується здійснення підготовки магістрів за спеціальностями та освітніми програмами» [1].

Законом України «Про вищу освіту» визначено, що навчання у магістратурі має забезпечити здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [2].

Розвиток магістратури в системі вищої професійної освіти є одним із напрямів підготовки висококваліфікованих науково-педагогічних працівників. Навчання в магістратурі відбувається насамперед через дослідження, що дозволяє розглядати її як наукоємний освітній інститут. З однієї сторони, в магістратурі апробуються перші наукові результати у процесі роботи над кваліфікаційною роботою, з іншої – відбувається підготовка кадрів для педагогічної діяльності. Відтак, навчання в магістратурі реалізує три функції: освітню – набуття студентами необхідних для виконання професійно-педагогічної діяльності знань, умінь та навичок; науково-дослідницьку – навчання магістрантів дослідницькій діяльності; професійну – готує випускників до виконання професійних функцій викладача [3].

Звернемося до самого поняття «магістр». Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується

закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми [Закон про вищу освіту].

Перехід на ступеневу систему освіти передбачає розроблення нових форм і методів навчання. Зміст кожної навчальної дисципліни циклів загальної та професійної підготовки має формуватися з урахуванням наукової галузі знань, вимог професійної діяльності, безперервної самоосвіти і професійного саморозвитку майбутнього фахівця та проєктуватися на майбутню професійну діяльність і розвиток загальних та професійних компетентностей здобувача вищої освіти. А це можливо лише за умови впровадження принципу студентоцентризму.

Принцип студентоцентризму означає відмову від традиційної трансляції знань від викладача до студента і перехід студента зі статусу об'єкта педагогічного впливу в статус суб'єкта педагогічної взаємодії. Цей принцип сприяє підвищенню активності студентів в процесі навчання, розвиваючи не тільки професійні компетентності, а й компетентності, що ведуть до самоствердження й лідерства. Принцип студентоцентризму може бути реалізований також за рахунок забезпечення можливості вибору студентом тієї чи іншої індивідуальної освітньої траєкторії. Право студентів вибирати траєкторію навчання сприятиме підвищенню навчальної мотивації, розвитку навчальної автономії в питаннях освоєння освітніх програм, задоволенню їх інтересів і потреб, що в цілому сприятиме підвищенню якості освіти. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», здобувач вищої освіти має право на вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та навчальним планом, в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для даного рівня вищої освіти.

Результатом професійного саморозвитку майбутнього магістра, на думку С. С. Вітвицької, має стати готовність магістра до педагогічної діяльності, що охоплює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, формування ціннісних орієнтацій, насамперед педагогічної спрямованості); змістовий (передбачає оволодіння теоретичними і практичними педагогічними знаннями, уміннями, навичками, особистісно орієнтованими технологіями, особистісно професійною рефлексією); комунікативно-

емпатійний (оволодіння технологією взаємодії зі студентами, культурою спілкування і психоаналізом); культурологічно-світоглядний (уміння створювати власну педагогічну концепцію на основі полікультурних знань і загальнолюдських цінностей) [4].

Отже, можна зробити висновок, що магістратура – найважливіший елемент системи сучасної освіти, необхідного людині в умовах постійного мінливого світу. Варто зазначити, що диплом магістра признається в більшості країн світу, дає можливість переведення з одного закладу вищої освіти до іншого, а також визнається зарубіжними роботодавцями.

Список використаних джерел

1. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні: Наказ МОН № 99 від 10.02.10 року. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6670/
2. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Мирончук Н. М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи») в Україні // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. 2018. № 3. Volume 6. P. 99-103.
4. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир: В-во ЖДУ, 2005. Вип. 21. С. 80-12.

Г'ясецька Н. А.

Уманський державний педагогічний
університет ім. Павла Тичини

Шпильова М. О.

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний
коледж ім. Т. Г. Шевченка»

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ: ЗДОБУТКИ, ПОШУКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Підвищення вимог до педагогічних працівників та рівня їх професіоналізму – це актуальне замовлення суспільства на сучасних засадах розбудови вітчизняної освіти.

Конструктивність даного завдання доведена фундаторами вітчизняної професійної педагогіки (І. Зязюн, Н. Ничкало, І. Кобилянський, О. Мороз, Р. Хмелюк та ін.), про те, що професійна майстерність залежить від особистісних якостей педагога.

Професійна педагогіка розкриває дидактичні, методологічні, концептуальні, теоретичні та методологічні основи процесів у професійних закладах освіти. Предметом професійної педагогіки є система і процеси освіти, теоретичного та виробничого навчання, виховання та формування особистості професіонала [2].

Розвиток особистості та формування педагогічної майстерності майбутнього педагога пов'язаний з якісно відмінною від традиційної педагогічною технологією. Вона передбачає реалізацію особистісно-діяльнісного підходу як провідної стратегії педагогічної освіти.

Процес формування професійної педагогічної майстерності у системі підготовки освітянських кадрів спрямований на створення певного інноваційного середовища, зверненого до постійного пошуку, оновлення прийомів і способів педагогічної діяльності. Інновації характерні для будь-якої професійної діяльності людини і тому природньо стають предметом вивчення, аналізу і впровадження. Вони не виникають самі по собі, а є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду.

Різновидами передового педагогічного досвіду є новаторський і дослідницький педагогічний досвід як своєрідні сходинки сходження від емпіричного до теоретичного аналізу і узагальнення. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності майбутнього вчителя включає і другу складову – втілення у практичну діяльність результатів психолого-педагогічних досліджень.

Створення, освоєння і використання педагогічних інновацій у кінцевому результаті спрямовані на вдосконалення діяльності вчителя.

Тому, беручи до уваги досвід методологічних досліджень, що маємо, визначаємо таку сукупність критеріїв педагогічних нововведень: новизна, оптимальність, висока результативність, можливість творчого використання інновацій у масовому досвіді.

Діагностика методики вивчення інноваційних процесів передбачає:

- систематичне вивчення інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, що формуються на основі реальних труднощів педагогічної діяльності;
- пошук відомих шляхів, концепцій, технологій педагогічного досвіду, спрямованих на задоволення інтересів і потреб;
- вибір видів освоєння і впровадження інновацій, що відповідають особливостям особистості (показ, опис, вивчення літератури, підготовка доповідей, участь в експериментальній роботі та ін.) [3].

Досвід показує, що успішне використання діагностичної методики залежить від спрямованості майбутнього вчителя на інноваційну педагогічну діяльність, на розвиток творчості та ініціативи.

Розвиток особистості, його адаптація до освітнього процесу під час самостійного пошуку раціональних методів учіння. Сходження до нового знання перетворює учіння студента в його власний досвід. Як зазначає М. Солдатенко, основні завдання, які визначають навчальну діяльність студентів, пов'язані з процедурами самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, оволодіння засобами недирективного впливу на їх особистісний розвиток.

Отже, професійна діяльність педагога сьогодні є надзвичайно складною. Роль педагога є визначальною в організації та провадженні освітнього процесу. Професіонал спрямовується на усвідомлення і пошуки проблем у своїй професії та на уміння їх самостійного дослідження і вирішення [1]. Сучасна педагогічна діяльність вимагає розумного поєднання традиційної системи навчання з особистісно орієнтованою.

Педагогічна майстерність творчого потенціалу педагога розкривається через його активне ставлення до навколишнього середовища, освітнього процесу, змістом якого є зміна їх вивчення та розвитку в певних умовах культури, науки, освіти.

Список використаних джерел

1. Вибрані твори у 7 т./ Г. Васянович Т.7: Збірник наукових праць. Львів: Норма, 2015. 460 с.
2. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища шк., 2000. 380 с.
3. П'ясецька Н. А. Формування ваеологічної культури майбутніх учителів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації: монографія. Умань: ВПЦ «ВІЗАВІ», 2012, 216 с.

Романець В. М.

Одеський національний університет
імені І.І. Мечникова

БІБЛІЙНІ РЕМІНЕСЦЕНЦІЇ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ЯК ОСНОВА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ

Однією з головних проблем культури межі ХХ-ХХІ ст. є підміна моральних цінностей, коли розмиваються уявлення про добро та зло. Одвічні поняття про духовну гідність ледве витримують агресивний натиск масової культури та багаточисленних контр- та субкультур. Тому дуже важливим є той факт, що євангельські образи, сюжети, мотиви, які пронизують художній світ європейської культури, «допоможуть зрозуміти ціннісні змістовні орієнтації сучасної культури» [3, с. 5].

Саме таку місію виконує класична художня література ХІХ ст., а саме творчість О. де Бальзака, видатного дослідника французького суспільства, представників всіх шарів буржуазної Франції. Особливе місце в його епопеї «Людська комедія» займає роман «Гобсек». В романі йдеться про поступове самознищення людини через такий смертний гріх як жадібність та поклоніння єдиній для нього «святині» – золоту.

Як зазначено в дослідженнях, поняття «золото» має багато символічних значень. Однак, в творі Бальзака йдеться про біблійний мотив – золото як спокуса та символ ідолопоклонства. Саме «в цьому значенні Христос говорить своїм учням: «Не беріть з собою ні золота, ні

срібла в пояси свої (МФ.10.9)» [2, с. 341]. Крім того, наголошуючи на тому, що золото є символом пихи та суєтності, Христос каже, що найкраща краса для чоловіків та жінок – це добрі, благодійні справи.

Герой роману «Гобсек» (1830) – лихвар, заняття якого є ганебним для будь-якого християнина. Автор називає його «людина-автомат, людина-вексель». Його оточує ореол таємничості. Хто він, звідки, майже ніхто нічого не знає. Однак всі впевнені, що звернувшись до Гобсека, не можна чекати ні милосердя, ні співчуття. Для нього нічого не варті людські трагедії чи політичні пристрасті. Ніщо – ні обов'язок, ні віра не можуть вплинути на його служіння золоту. І тільки золото обумовлює єдині радощі та відчай всього його життя. Гобсек впевнений, що людина людині ворог – і тому його життєве кредо наступне: «...краще самому давити, ніж дозволити, щоб тебе давили» [1, с. 98].

Всесильний старий має величезну владу над людьми, що представляють різні шари буржуазного суспільства. Бальзак показує, що цей герой є втіленням образу суспільства, в якому все продається та все купується.

Смертний гріх – жадібність – засуджується автором. Описуючи зовнішність та життя Гобсека, Бальзак хоче викликати в нас відразу, жах. Він попереджає, так само як Євангеліє, – людина не може перетворюватися на таку страшну істоту. Читацька аудиторія, особливо молодь, ще не маючи власного життєвого досвіду, може побачити в цьому творі позицію видатного письменника та загальнолюдські духовні орієнтири.

Вклоняючись золоту, Гобсек принципово заперече всі міжлюдські зв'язки, що базуються на почуттях. Про це свідчить його ставлення до Дервіля, Фанні Мальво, графа де Ресто, племінниці. Однак Бальзак наголошує, що Гобсек у цьому суспільстві не виняток, а закономірність: багато разів лихвар називає своїх товаришів, які його вводять в оману чи яких він сам обманує, – це Жирар Пальма, Вербруст, Жигоне. Гобсек розповідає як їх жажливе лихварське «об'єднання» опутало боргами як ланцюгами все суспільство. Не випадково Бальзак словами Дервіля говорить, що цей жажливий старий втілює в собі владу золота, яке доводить до морального самознищення.

Після ознайомлення студентів з творчістю О. де Бальзака та з романом «Гобсек» здається доцільним запропонувати навчальній аудиторії наступні тести для тематичної атестації:

1. Стендаль і Бальзак є представниками такого літературно-мистецького напрямку:

- а) романтизм; б) реалізм; в) натуралізм; г) класицизм.

2. Фундаментом епопеї «Людська комедія» О. Бальзака є:

- а) «Аналітичні етюди»; б) «Етюди про звичаї»; в) «Філософські етюди».

3. Повість «Гобсек» розпочинається з експозиції, де дія відбувається:

- а) у кімнаті Гобсека; в) у салоні віконтеси де Гранльє;
б) у конторі адвоката Дервіля; г) у будинку графині де Ресто.

Поясніть значення цієї частини твору.

4. Повість «Гобсек» у «Людській комедії» вміщено до сцен:

- а) приватного життя; в) політичного життя;
б) паризького життя; г) провінційного життя.

5. Повість «Гобсек» Бальзак присвятив:

- а) Діккенсу; б) Стендалю; в) барону Баршу де Пеноен; г) Тургенєву.

Пригадайте, як сам Бальзак пояснив свою присвяту.

6. Сталим Гобсек називає лише одне почуття, яким природа наділила людей, а саме:

- а) боротьба за виживання; в) особистий інтерес;
б) інстинкт самозбереження; г) людський егоїзм.

Вибір відповіді обґрунтуйте.

7. У «Людській комедії» Бальзак намагається продемонструвати, як діє такий закон:

- а) «один за всіх»; б) «кожний для себе»; в) «усі за одного».

Відповідь підтвердить прикладом із повісті «Гобсек».

8. Композиційний прийом, використаний Бальзаком у повісті «Гобсек», має назву:

- а) вставна новела; в) розповідь у розповіді;
б) ліричний відступ; г) примітка автора.

9. «Гобсек» у перекладі означає:

- а) удав; б) глитай; в) устриця; г) амфібія.

Поясніть, чому Бальзак обрав це слово за назву своєї повісті.

10. Перший варіант твору про Гобсека мав назву:

- а) «Небезпека розбещеності»; в) «Батечко Гобсек»;
б) «Лихвар»; г) «Гобсек».

11. Як один із засобів проникнення у внутрішній світ героїв у Бальзака є використання:

- а) описів побуту і характерних деталей;
б) картин природи;
в) внутрішніх монологів.

Відповідь підтвердить прикладами з повісті «Гобсек».

12. Історію Гобсека у повісті Бальзака розповідає:

- а) Ернест де Ресто; в) адвокат Дервіль;
б) віконтеса де Гранльє; г) сам автор.

13. Кульмінацією скнарості Гобсека є опис:

- а) вияву його радості з приводу придбання діамантів де Ресто;
б) сцени, що надала можливість лихвареві стати володарем усього майна графа де Ресто;
в) кімнати із запасами, які з подивом і жахом розглядає Дервіль після смерті старого лихваря.

Вибір відповіді обґрунтуйте.

Отже, використання культуровідповідних технологій навчання, зокрема, побудованих на методах емпатії та драматизації, засобах духовно-творчого аналізу художніх творів, сприяє вихованню духовного складу особистості майбутніх викладачів-філологів як носіїв морально-ціннісної свідомості.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія літературних героїв. М. Аграф. 1997. 495 с.
2. Ілюстрована енциклопедія символів. М. Астрела. 2003. 723 с.
3. Четіна Е. М. Євангельські образи, сюжети, мотиви в художній культурі. М. Флінта. 1998. 112 с.

**Спіріна Т. П.,
Лях Т. Л.**

Інститут людини Київського університету
імені Б. Грінченка

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Навесні 2020 року (на початку карантину) всі заклади освіти перейшли на дистанційне навчання, а з часом (за умови послаблення карантинних обмежень) запровадили змішане навчання. Авторами представлено досвід організації освітнього процесу в межах освітніх програм «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Соціальна адвокація» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» в Інституті людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

З 12 березня 2020 року, коли в країні починалася епідемія COVID-19, (підтверджено перші випадки захворювання) було закрито усі заклади вищої освіти для офлайн навчання здобувачів. Постановою Кабінету Міністрів України (№ 211, 11.03.2020 р.) [1] на всій території країни впроваджено карантин.

Київський університет імені Бориса Грінченка був готовий до нового виклику – навчання у режимі онлайн, оскільки в ньому створені належні організаційні та методичні умови. Право та порядок формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачами вищої освіти Київського університету імені Бориса Грінченка забезпечується такими нормативними документами: Стратегія (програма) розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка на 2018-2022 рр. [2], Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність учасників освітнього процесу Київського університету імені Бориса Грінченка [3].

Згідно Положення про організацію освітнього процесу в Київському університеті імені Бориса Грінченка [4], прийнятого у 2017 р., дистанційна форма навчання в Університеті реалізовується шляхом використання технологій дистанційного навчання для забезпечення освітнього процесу на різних формах (денній, заочній). Основні засади використання технологій дистанційного навчання регламентуються окремими положеннями Університету.

Так, згідно прийнятої в Університеті Концепції цифровізації на 2020-2022 роки [5] передбачено перехід до побудови Цифрового



Рис. 2. Приклад ЕНК «Технології соціальної адвокації»

Якщо курс проходив відповідну сертифікацію (згідно Положення про ЕНК: порядок створення, сертифікацію та використання у системі е-навчання Київського університету імені Бориса Грінченка [7]), Вчена рада Інституту людини приймала рішення про можливість навчання у режимі 50/50, де половина курсу (на розсуд викладача) могла відбуватися з використанням ЕНК. Відповідно, з введенням карантинних обмежень та переходом на дистанційне навчання, не було складності у забезпеченні високого рівня якості освіти.

Також викладачі застосовують для кращої комунікації зі студентами корпоративну пошту, програми Zoom, Meet, Viber та Телеграм.

Звісно, не можна не зауважити, що на початку карантину деякі викладачі й здобувачі вищої освіти відчули брак доступу до інтернету та обладнання, необхідного для навчання. Однак Університет Грінченка має потужну матеріально-технічну базу, а викладачі за умови відсутності локдауну можуть проводити пари з його аудиторій.

Список використаних джерел

1. Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2: Постанова Каб. Міністрів України від 11.03.2020 р. № 211: станом на 24 лют. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-п> (дата звернення: 15.04.2021).

2. Стратегія (програма) розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка на 2018–2022 роки. КУБГ. URL: <https://tinyurl.com/kubg-strat> (дата звернення: 15.04.2021).
3. Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність учасників освітнього процесу Київського університету імені Бориса Грінченка. КУБГ.
URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vdd/documenty/rozdil_12/polozh_839_22.12.2018.pdf (дата звернення: 15.04.2021).
4. Положення про організацію освітнього процесу в Київському університеті імені Бориса Грінченка. Київський Університет імені Бориса Грінченка.
URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/proekt_polozhennia_osv_protse.pdf (дата звернення: 15.04.2021).
5. Концепція цифровізації Київського університету імені Бориса Грінченка на 2020-2022 роки. Київський університет імені Бориса Грінченка.
URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vdd/documenty/rozdil_7/concept_digital-20.pdf (дата звернення: 15.04.2021).
6. Modernization of electronic learning system of the university to the needs of the participants of the educational process / O. Vuinytska et al. Open educational e-environment of modern University. 2020. No. 9. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.1> (date of access: 15.04.2021).
7. Положення про ЕНК: порядок створення, сертифікацію та використання у системі е-навчання Київського університету імені Бориса Грінченка. КУБГ.
URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vdd/documenty/rozdil_7/nakaz_318_08.05.19.pdf (дата звернення: 15.04.2021).

Юрченко Т. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ОНЛАЙН НАВЧАННЯ

Пандемія COVID-19 стала серйозним викликом освіти у світі, який охопив майже 1,6 мільярда учнів в більш ніж 191 країні на всіх континентах [1]. Вимушений перехід навчання на дистанційну форму потребує нові підходи, технології і методи. Однак, багато вчителів мають високі освітньо-кваліфікаційні категорії, але більшість із них професійно-віддалені від сучасних тенденцій. Втім з самого початку пандемії вчителі були зобов'язані впроваджувати методи дистанційного навчання – в деяких випадках без достатньої методичної допомоги, підготовки або ресурсів. Одним з викликів можна вважати труднощі дистанційного навчання-вивчення іноземних мов для вчителів, пов'язаних з неможливістю (або віртуальною неможливістю) взаємодії усно, як на уроці, а також труднощі слідування за учнями на відстані і, за відсутності реального контакту, «відсутність контакту, фізичної присутності» [3, с. 22]. Тому веб-додатки для проведення занять і додатки для обміну повідомленнями (WhatsApp, Viber, Telegram) стали корисними інструментами і новими засобами спілкування з учнями, колегами і батьками.

Тема змісту навчання іноземним мовам в дистанційному курсі в сучасних умовах розвитку суспільства є особливо актуальною. Однак ще недостатньо приділяється увага проблемам методичної підготовки викладачів дистанційного навчання і моделювання навчального процесу в on-line курсі. Зміна структури перепідготовки вчителів може допомогти вирішити ці та інші питання, які постають перед фахівцями. З'явився великий попит на підготовку вчителів для роботи в он-лайн форматі, оскільки 74% вчителів стали використовувати частіше цифрові технології. І більше половини (53%) планують робити це так само активно і після повернення школярів за парти.

Для вирішення завдань, пов'язаних з перепідготовкою в сучасних умовах, ми повинні керуватися наступними принципами:

- вважати, що початкова підготовка не є завершенням будь-якої підготовки, а означає початок безперервного процесу;
- враховувати тісні зв'язки між досвідом і фаховою підготовкою (теорія і практика повинні бути нероздільні);
- визнати, що адаптація до різних аудиторій повинна бути здійснена з урахуванням національних потреб;
- зміцнити механізми консультування і комунікації.

Під час проведення анкетування на курсах перепідготовки вчителів іноземних мов на курсах КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» слухачі відповіли, що у 2021 році надають перевагу спеціалізованим семінарам з методики викладання, майстер-класам та семінарам з використанням ІКТ. Однак, при аналізі анкетування за 2018-2020 роки було звернуто увагу, що вчителі іноземних мов, які традиційно активно використовують ІКТ в повсякденній праці – це люди, які спонукають на здобуття знань, заохочують учнів шукати інформацію, з якою слід ознайомитись.

У 2020-21 навчальному році ми спостерігаємо певні зміни. При обговоренні підходів до проведення занять в онлайн форматі значну роль відіграють співпраця та активна участь у спільних проектах: вчителі продовжують розміщувати вміст в Інтернеті, але вони все частіше стають блогерами. Вони беруть участь у просуванні спільної мережі, будують власні платформи розповсюдження знань, щоб контролювати спосіб поширення цих знань. Їх здатність орієнтуватися та агрегувати вміст, навіть виробничий, набирає обертів. Вони мають такий набір інструментів:

- ✓ Моніторинг «подальшої інформації»
- ✓ Розвиток стосунків із соціальними мережами
- ✓ Організація ідей за допомогою Mindmapping
- ✓ Обмін файлами
- ✓ Реклама власної професійної діяльності за допомогою блогів
- ✓ Спілкування за допомогою миттєвих повідомлень
- ✓ Педагогіка (дистанційне навчання, евалюація, анімація та дизайн навчальних матеріалів).

В даний час вчителі, які хочуть інтегрувати технології у свій клас, зазначають складність навчання учнів. Але ми не маємо ігнорувати навички, які все одно стануть їм у пригоді через 30, 40 або 50 років.

Дистанційне навчання з іноземних мов передбачає більш ретельне і детальне планування діяльності учня, її організації, чітку постановку завдань і цілей. Відмінною особливістю дистанційного навчання є інтерактивність, можливість використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації взаємодії всіх учасників навчального процесу: вчителів з учнями і учнів між собою.

Для успішної організації навчання в новому форматі на уроках іноземної мови учитель – це, перш за все, інструктор для спільної роботи, здатний підключити учня до ресурсів його середовища, зокрема, використовуючи весь потенціал цифрових інструментів. Сучасний вчитель визначає особливості цифрового навчання, володіє цифровими інструментами, що стосуються навчання, зокрема соціальних мереж. Педагог не тільки надає знання, а організовує їх моніторинг та обмін контентом, який вміє ефективно організувати час, щоб втілити навчання до життя, і зокрема опановує принципи зворотної педагогіки. Він позиціонує себе як фасилітатора, що дозволяє учням створювати власні знання та сприяє спільному навчанню, результати якого він може використати як для групи, так і для групи учнів. Роль закладів післядипломної освіти дуже амбітна.

Для забезпечення роботи шкіл у форматі змішаного навчання ми маємо підготувати вчителів-тренерів, які опанують Педагогіку 3.0 – комплексний підхід до управління класом та планування навчальної діяльності. По суті, це має форму завдань та заходів, в яких школярі беруть активну участь на всіх рівнях (управління в класі, створення та перевірка вправ, дослідження та передача інформації тощо) та шляхом оцінювання, яке здійснюється вчителем.

Список використаних джерел

1. Концептуальная записка: Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период // Организация Объединенных Наций, август 2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf
2. <http://www.stephanecote.org/>
3. *Distance et médiations des savoirs*, № 33 [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://journals.openedition.org/dms/6026>

4. Karim Elouardani Enseigner avec la Pédagogie 3.0 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://edupronet.com/enseigner-avec-la-pedagogie-3-0/>
5. <https://www.unicef.org/eca/ru/m>

РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Аркавенко Н. В.

КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

У зв'язку із розвитком суспільства змінилися вимоги до освіти в цілому, і до підготовки здобувачів освіти, зокрема. Наразі країна потребує випускників, які можуть швидко адаптуватися до мінливих умов, застосовувати набуті знання, вміння та навички в подальшому житті, вміти приймати рішення і впевнено відчувати себе у будь-якій ситуації, а також швидко розв'язувати проблеми, бути стресостійкими та мобільними. Сучасні діти мають бути компетентними у предметних областях, критично мислити, вміти вирішувати компетентнісні завдання, управляти трудовими ресурсами, працювати в команді, взаємодіяти з іншими людьми, володіти емоційним інтелектом, бути розсудливими та вміти приймати рішення, мати когнітивну гнучкість і вміти вести переговори, бути креативними та винахідливими.

Освіта має фокусуватися на розвитку особистих здатностей і тих життєвих компетентностей, які дозволяють швидко адаптуватися до умов швидкоплинного світу і забезпечувати повну реалізацію своїх особистих здатностей. Академік В. Кремень вважає, що необхідно змінити функції освітнього процесу у навчальних закладах, які були засновані на знаннєвій парадигмі [3]. Час від часу ще переважає знаннєва компонента, однак варто надавати перевагу формуванню та розвитку ключових компетентностей і не обмежуватися ними.

Наша мета, у контексті дослідження, полягає в аналізі сутності та змісту математичної компетентності.

Розв'язання проблеми щодо покращення системи освіти через запровадження компетентнісного підходу започатковано у роботах

А. Андрєєва, І. Зимньої, О. Овчарук, Р. Пастушенка, О. Пометун, Дж. Равена, Г. Селевка, А. Хуторського та ін.

У педагогіці немає єдиної думки щодо розуміння компетентнісного підходу і шляхів впровадження його в освітній процес, тому ця проблема є підґрунтям для подальших дискусій і досліджень. Вітчизняна освіта будувалася на знаннєвій парадигмі, відтак освітній процес базувався на дидактичній тріаді «знання – уміння – навички». Велика увага приділялася засвоєнню знань. Вважали, що формування необхідних вмінь і навичок (на цьому базувалася теорія розвивального навчання В. Давидова) відбувалося в процесі навчання і сам процес засвоєння знань володіє розвиваючим потенціалом. Недоліком знаннєвої парадигми була проблема відриву знань від уміння їх застосовувати на практиці. Вважалося, що випускникам навчальних закладів достатньо дати тільки міцні знання і вони стануть успішними у своїй професійній діяльності. У зв'язку з цим виникла така ситуація, коли з'явилося багато спеціалістів з міцними фундаментальними знаннями, а в дефіциті стали кваліфіковані кадри, які вміють застосовувати свої знання на практиці.

Педагог А. Андрєєв вважає, що кризу знаннєвої парадигми освіти спричинило те, що в сучасних умовах інформація старіє набагато швидше, ніж закінчується навчання у школі. Тому важливо навчити учнів вмінь здобувати знання [1].

Зрозуміло і те, що найбільш ефективним для успішної професійної діяльності є не рівень сформованості знань, а узагальнені вміння, які проявляються в здатності вирішувати професійні та життєві проблеми.

На нашу думку, подолати ці розбіжності може компетентнісний підхід – спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [4, с. 449]. І в результаті ми отримаємо сформовану загальну компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей – інтегрована характеристика особистості.

У зв'язку з тим, що освіта зорієнтована на компетентнісну модель, вона вимагає відповідного змісту освітнього процесу як в цілому, так і окремих предметних галузей, а саме, математики. Тому

головним результатом навчання математики є математична компетентність.

Поняття «математична компетентність» до цього часу не є остаточним, воно постійно трансформується. Також не існує цілісного підходу до визначення її сутності та структури, а також до виокремлення рівнів сформованості математичної компетентності.

У Державному стандарті початкової освіти, предметна математична компетентність трактується як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач [2].

Предметна математична компетентність – можливість учня активізувати та застосовувати свій навчальний досвід у певній ситуації.

Аналіз наукових праць (О. Леонт'єв, А. Тихоненко, Ю. Трофименко та ін.) допоміг відокремити групи умінь, які необхідні у повсякденному житті та формуються при вивченні математики, а саме уміння обчислювати, використовувати інформацію, яка подана у різних формах, вміння синтезувати, аналізувати й узагальнювати дані.

Математична компетентність уміщує різні розумові процеси та практичні вміння. Опанування цією компетентністю допомагає розв'язувати будь-які проблеми у повсякденному житті. Головним завданням є опанування учнями таких навичок: обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних. Згідно з цим переліком було виділено математичні компетенції – обчислювальну, знаково-інформаційну, логічну, геометричну, опанування якими, у результаті, сформує у здобувачів освіти математичну компетентність.

Метою математичної компетентності є спроможність розрізняти й моделювати процеси та ситуації з особистого життя, які можна вирішувати із допомогою математичних методів, уміння робити правильний вибір [6].

Застосуванню компетентнісного підходу в математиці присвячені роботи І. Аллагулової, В. Ачкана, Н. Ходирева, Л. Зайцевої, С. Ракова, С. Скворцової, О. Шавальова та ін. Науковець С. Раков уперше

запропонував поняття математичної компетентності, проаналізував процес формування математичної компетентності та визначив основні напрями набуття цієї компетентності. Він вважає, що математична компетентність – це вміння бачити та використовувати математику у своєму житті, розуміти зміст і знати методи математичного моделювання, навчитися будувати цю модель, вивчати її математичними методами [5].

Дослідник вважав, що математична компетентність окреслюється рівнями досягнень у навчанні, що є дуже важливим у процесі набуття математичних умінь, а саме: вміння математично мислити, аргументувати, вміння математичного моделювання; здатність постановки та розв'язування математичних задач, презентації даних; вміння оперувати математичними конструкціями; вміння спілкуватись математичною мовою; а також вміння використовувати математичні інструменти [5].

Зміст математичної компетентності, на думку С. Ракова, це:

- процедурна компетентність – вміння розв'язувати типові математичні задачі;
- логічна компетентність – володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень;
- технологічна компетентність – володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями підтримки математичної діяльності;
- дослідницька компетентність – володіння методами дослідження соціально та індивідуально значущих задач за допомогою ІКТ та математичних методів;
- методологічна компетентність – вміння оцінювати доцільність використання математичних методів та засобів ІКТ для розв'язання індивідуально і суспільно значущих задач [5]. Отож виходить, що математична компетентність учня складається з сукупності окремих компетентностей.

У наукових працях та нормативних документах поняття «математична компетентність» трактується неоднозначно. Дослідники трактують математичну компетентність як якість особистості; як можливість застосовування знань та умінь на практиці; як сукупність математичних знань, умінь, досвіду та здібностей людини; як досвід

діяльності; як особистісне утворення, що характеризує здатність учня здійснювати математичну діяльність.

На нашу думку, математична компетентність – це сукупність рис особистості, яка охоплює загальнонавчальні та математичні уміння, навички, знання, досвід, якості особистості, які зумовлюють готовність і вміння вирішувати завдання і проблеми, які з'являються в реальному житті та вимагають застосування математичних способів вирішення.

Отже, формування математичної компетентності полягає у володінні математичною мовою, розумінні ролі математики в особистому житті учня, вміння обґрунтовувати власні дії, логічно мислити, користуватися інформацією, поданою графічно, уміння використовувати математичні методи для рішення практичних завдань.

Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні сутності, змісту та особливостей обчислювальної компетенції.

Список використаних джерел

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философскометодологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. № 4. 2005. С. 19-27.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
3. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту / Василь Кремень // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26-27 червня 2007 р., м. Київ / Україна Проект «Рівний доступ до якісної освіти», АПН України, Державна установа «Директорат програм розвитку освіти» МОН України. К.: ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. С. 3-10.
4. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. К.: Знання, 2007. 495 с. С. 449.
5. Раков С. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія освіти / С. Раков // Математика в школі. 2007. № 5 С. 2
6. Скворцова С.О. Методика навчання математики в 1-му класі. Методичний посібник для студента педагогічних вузів та вчителів

початкових класів / С.О. Скворцова, Г. Мартинова, Т. Шевченко.
Одеса. Автограф. 2001. 320 с.

Верголі Л. Т.

Чорноморська гімназія № 1
Чорноморської міської ради Одеської області

ЕФЕКТИВНИЙ КОНТЕНТ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ

*Будь-яка оцінка бере за мірило певну мету та має сенс
і значення тільки для того, хто визнає цю мету.*

Вільгельм Віндельбанд

Розуміння процесу оцінювання як процесу взаємодії між учителями та здобувачами освіти багато в чому залежить від особистої філософії викладачів щодо розуміння процесів навчання та викладання, а отже, і процесу оцінювання. Нова філософія оцінювання унеможливує використання оцінки як засобу покарання чи насильства над учнем і тому егуманістичною у своїй основі. Вона збігається з моїм педагогічним кредо: «Особистість виховується Особистістю. Доброта виховується Добротою. Шляхетність виховується Шляхетністю. Спрямованість виховується Спрямованістю. Людина виховується Людиною».

Успішність учня – багатокomпонентна характеристика, яку майже неможливо виразити невеликим натуральним числом (оцінкою). Концепцією Нової української школи передбачено зміну процесу оцінювання – відтепер воно не каратиме учнів, не ранжуватиме їх, а допомагатиме аналізувати індивідуальний прогрес учня й планувати індивідуальний темп навчання, тобто буде рекомендаціями до дії. Таке оцінювання називається формувальним (те, яке формує навчальний процес). Однією з його стратегій є розвиток самостійності та взаємодії учнів [3]. Зрозуміло, що я оцінюю знання учнів за чинними критеріями [1], але існує ще оцінка-мотиватор – оцінка для навчання. Оцінювання для навчання не фокусується на навчальних результатах, яких досягли учні, а на процесі їх поліпшення. Таке оцінювання «передбачає

постійний і динамічний діалог між викладачем та учнем, щоб допомогти йому краще зрозуміти власний процес навчання і сприяти подальшому самостійному навчанню, базується на переконанні, що учні зможуть поліпшувати свої навчальні результати, якщо вони розумітимуть мету свого навчання, а також ефективні способи навчання, які відповідають їхнім індивідуальним особливостям» [5, с. 119]. Саме на ефективних способах навчання для здійснення формувального оцінювання хочу зупинитися.

Зараз усе частіше порушується проблема кліпового сприйняття інформації сучасними дітьми. Людей із кліповим мисленням усе більше і більше, а система освіти до цього не зовсім готова. «Суть кліпового мислення не в отриманні фрагментованих знань, а у фрагментуванні окремої інформації з великого потоку. Тобто нема окремо Світового океану, складової частини тіла людини, хімічної речовини або процесу дегідратації – ці всі поняття для кліперів об'єднує термін «вода». Набагато простіше запам'ятати слово «вода» і побудувати від нього паралелі, ніж запам'ятовувати всі поняття, в основі яких є вода. Ця система організації знань дуже схожа на те, як ми в інтернет-мережі шукаємо інформацію в пошуковиках. Ми вводимо одне слово, а пошукова система нам пропонує варіанти. Так саме і діти з кліповим мисленням орієнтуються у світі та пізнають його» [4]. Розв'язанню цієї проблеми допомагає, на мою думку, створення дітьми візуалізацій різного формату, відтворення за ними навчального матеріалу й самооцінювання. Візуалізація дозволяє переводити навчальну інформацію, що надходить по різних каналах сприйняття, у візуальну форму, що підвищує швидкість обробки й засвоєння матеріалу за рахунок найбільш ефективних способів роботи з ним. Ментальні карти, лепбуки, опорні таблиці-схеми, комікси, мапи творів та навчальних тем із мови – це той самий зворотній зв'язок, без якого формувальне оцінювання неможливе. «Ефективний зворотний зв'язок має бути чітким, зрозумілим, своєчасним, відбуватися в атмосфері доброзичливості і взаємоповаги», – наголошує старший викладач Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти» Л. В. Кабан [2, с. 90]. Якщо переглянути роботи моїх учнів, то можна зробити беззаперечний висновок, що така форма роботи не

лише вплинула на рівень та стійкість їхніх знань, а й принесла їм задоволення від творчої самореалізації.

Під час дистанційного або змішаного навчання використовую цифрові інструменти формуального оцінювання, оскільки я не обмежена у виборі засобів та обладнання, і це є величезною перевагою, тому що надзвичайно важливо відстежувати прогрес у навчанні кожної дитини та коригувати в разі потреби її освітню траєкторію. Поруч із живим поясненням під час відеозустрічі, інтерактивними вправами, змаганнями під час уроку я пропоную учням самим створити мінітести Kahoot, Quizizz, вправи learningapps, ребуси тощо. Із азартом учні редагують тексти, знаходять у них помилки. Для унаочнення досягнень учнів використовую дошку Padlet.

Під час роботи в класі ефективним для формуального оцінювання вважаю використання Scrum-дошки, яка складається з таких колонок: «Зробити», «В процесі», «Потребує перевірки», «Зроблено». Кожна з колонок заповнюється стікерами із завданнями, які команда учнів (або одна особа) повинна виконати протягом проекту (уроку, навчальної теми тощо) для досягнення цілі. Стікери із завданнями просуваються по колонках у міру наближення до стану «зроблено» і забезпечують прозорість прогресу.

Правила використання Scrum-дошки:

- Дошку має бути видно всім учням під час усього проекту (теми, уроку). До речі, вона теж може бути онлайнвою.
- Окремим командам можна дати окремий ватман (виділити окреме місце великої дошки) для роботи.
- Завдання мають бути написані та приклеєні на стікерах, щоб можна було їх швидко перемішувати.
- При розподілі завдань діти самі, знаючи свої сильні сторони й сильні сторони однокласників, призначають ролі для виконання завдань.
- Учитель має вчасно перевіряти виконання завдань і перемішувати стікери з колонки «Потребує перевірки» до «Зроблено».
- Окремі стікери учні можуть самостійно перемішувати до колонки «Зроблено» (усе залежить від складності завдання, наявності добре розроблених критеріїв оцінювання тощо).

- Якщо на дошці з'являтимуться індивідуальні завдання для учнів, то краще їх писати на стікерах різних кольорів (варіант – кожна команда отримує завдання певного кольору).

- Варто з самого початку визначити часові межі виконання проекту (у цій методиці вони називаються «спринт») і відразу зафіксувати їх на дошці.

Найбільш вдалим власним досвідом використання цієї техніки може назвати узагальнюючий урок із морфології в 6 класі.

Навчання й оцінювання – нероздільні процеси. Педагогічне оцінювання є одним із найважливіших елементів сучасного освітнього процесу. Від правильної організації оцінювання більшою мірою залежить ефективність управління навчальним процесом. Формувальне оцінювання – це цілеспрямований неперервний процес спостереження за навчанням учнів; воно є необхідною умовою інтерактивного навчання, у процесі якого формується культура спільного обговорення у класі, розвиваються навички критичного і творчого мислення, а також формується середовище, що заохочує учнів запитувати. Формувальне оцінювання підтримує впевненість учнів у тому, що кожен із них здатен покращити свої результати, оскільки учням наводяться приклади того, що від них очікують.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
2. Кабан Л. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі // Народна освіта. 2017. Вип. 1. С. 88-95.
3. Концепція Нової Української Школи <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/koncepcziya.pdf>
4. Про кліпове мислення від кліпера. Руйнуємо стереотипи <http://www.osvitaua.com/2020/09/91459/>
5. Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень: Навчально-методичний посібник / За наук. ред. О. І. Щербак. Івано-Франківськ, «Лілея-НВ», 2014. 136 с.

Гасвець Я. С.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО УСПІШНОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Готовність дитини до навчання у школі – комплексне та багаторівневе поняття, яке має свою історію та ґрунтовний рівень вивчення у наукових психолого-педагогічних джерелах. Так, Л. Божович, Г. Ващенко, Л. Венгер, Ю. Гільбух, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Люблінська та С. Максименко, притримуючись єдиної позиції, трактують готовність дитини до шкільного навчання як певний стан психофізіологічного розвитку особистості дитини в перехідний передшкільний період, який зумовлює формування в неї здатності брати участь у шкільному навчанні.

Забезпечення ефективної підготовки дитини до школи передбачає наявність наукового розуміння структури змістовного наповнення власне компонентів готовності. Як показують результати наукових розвідок, на даний час існують розбіжності щодо визначення цього особистісного утворення. Між тим, незважаючи на широке коло дефініцій та багатоаспектність у виділенні умов готовності дитини до навчання у школі, можна виділити основні її компоненти, а саме: фізична, інтелектуальна, особистісна та емоційно-вольова готовність.

Вимоги, які висуває заклад загальної середньої освіти до першокласників, передбачають насамперед необхідний стан їх здоров'я. З перших же днів дитина сидить за партою 35 хвилин у певній статичній позі, повинна тримати відповідним чином ручку або олівець та носити ранець. Її мускулатура має бути досить розвиненою, рухи точними та координованими. Особливе значення відводиться готовності руки дитини до виконання тих різноманітних дрібних рухів, яких потребує оволодіння письмом. Таким чином, фізична готовність складається з рівня морфологічного і функціонального розвитку, стану психічного та соматичного здоров'я.

В своїх дослідженнях М. Безруких [1] наголошує, що однією з причин хронічної неуспішності першокласників, ускладнень з адаптаційними процесами є функціональна незрілість кори головного

мозку. Тому шкільна зрілість значною мірою пояснюється розумовою готовністю дитини, яку вчені розуміють як загальну поінформованість, кругозір, рівень розвитку пізнавальної діяльності, володіння елементами навчальних навичок тощо.

З іншої позиції вчені підкреслюють важливість інтелектуальної готовності до школи, яку І. Дубровіна [3, с. 40] визначає як функціональну «зрілість структур головного мозку», що охоплює диференційне сприйняття, яке включає в себе виділення фігури і фону; концентрацію уваги; аналітичне мислення, що виражається в здібності осягнення основних зв'язків між явищами, а також розвиток тонких рухів руки і сенсорну координацію.

В свою чергу, рівень інтелектуальної готовності дитини до навчання у школі пов'язується з розвитком її мислення. Дитина отримує інформацію у процесі спілкування з дорослими. Оскільки провідним видом мислення шестирічної дитини є образне, тому розв'язування поставлених перед нею завдань відбувається насамперед в її уяві, зокрема, внаслідок внутрішніх дій з образами. Між тим, висуваються підвищені вимоги до самостійної розумової діяльності дітей, розвитку їх логічного мислення, фундаментом якого є усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків через становлення в дошкільників символічної функції. Зокрема, Ж. Піаже [4] вважав її основною лінією інтелектуального розвитку. На думку науковця, до семи років у дитини з'являється свідоме використання знаково-символічних засобів, що є основою розвитку логічного мислення. Тому можна говорити, що дитині перед вступом до школи вже притаманні елементи логічного мислення.

Також характер мислення дитини вже дозволяє освоювати мову, надає можливість вільно говорити, міркувати, запитувати, планувати і робити висновки. В цілому зростає роль усного мовлення. Усі без винятку види навчальної діяльності формують у дітей уміння і звички слухати мову, пояснення, поради, указівки, зауваження та нагадування вчителя. Свої враження, знання діти теж повинні передавати голосною, правильною і зв'язною мовою. Мовленнєвий розвиток вимагає певного запасу слів, що забезпечує удосконалення граматичного складу мови, засвоєння її морфологічної системи. На думку А. Богуш [2, с. 22] слід

робити акцент на підготовці дитини до всіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні.

Необхідною умовою готовності дитини до школи є наявність якісних змін у розвитку пам'яті. Шестирічна дитина вже може довільно запам'ятовувати і свідомо користуватися прийомами запам'ятовування, надовго зберігати яскраві емоційні враження. У момент вступу до школи більше значення має образна пам'ять, що призводить до буквального відтворення дитиною навчального матеріалу, незважаючи на здатність оволодіти використанням різноманітних мнемічних прийомів, а саме: визначення головної думки за допомогою малюнків, схем, знаків, поділом матеріалу на частини.

Ще одним із важливих критеріїв готовності дитини до школи є мотивація до навчальної діяльності. Зокрема, аналіз наукових джерел дозволив виділити провідні мотиви поведінки шестирічних дітей: прагнення викликати до себе інтерес і симпатії дорослих; бажання й необхідність бути визнаними однолітками; поводити себе за правилами (моральні мотиви); прагнення до самоствердження; мотиви загального характеру; бажання не тільки робити «як усі, а і бути кращим за всіх».

Розглядаючи готовність дитини до успішного навчання у школі як складне багатокомпонентне утворення, слід відмітити, що всі його компоненти взаємопов'язані й взаємообумовлені. Так, фізичний розвиток дошкільника являється базою для дозрівання мозкових центрів, що, у свою чергу, є передумовою його інтелектуальної готовності. Від стану сформованості здатності до вольових зусиль залежить ступінь довільності й розвитку емоційної сфери дитини. Ієрархія мотивів є передумовою оволодіння довільністю поведінки, яка розглядається як компонент особистісної готовності.

Таким чином, оптимальним є поєднання показників психологічної і педагогічної підготовки дитини до школи. Так, ключовими елементами, що відображають сутність компонентів готовності дитини до успішного навчання у школі, нами визначено: навмисне запам'ятовування, логічне мислення, відношення дитини до навчальної ситуації, навички читання, усного рахунку, рівень організованості дитини; рівень розвитку здібностей, мотиваційної готовності, володіння умінням вчитися, сформованість пізнавальних інтересів і нахилів, сприйняття нової соціальної ролі учня.

Список використаних джерел

1. Безруких М. М. Школьные трудности у учащихся первых классов / М. М. Безруких. М., 1998. 64 с.
2. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. Одема: ПНЦ АПН України, 2003. 492 с.
3. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба /И. В. Дубровина. М.: Пресс, 1991. 223с.
4. Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. 1966. № 4. С. 46-48

Гацай С. Д.

Одеська загальноосвітня школа № 45 I-III ступенів
Одеської міської ради Одеської області

ЗДІЙСНЕННЯ ФІДБЕКУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ СЕРВІСУ GOOGLE FORMS

Державною стратегією регіонального розвитку на 2021-2027 роки серед інших загальнодержавних викликів, що стримують розвиток регіонів і держави в цілому, визначено низький рівень цифровізації регіонів і цифрової обізнаності [1, с. 1].

Сучасне вітчизняне суспільство потребує людей освічених, творчих, здатних мислити по-новому, приймати самостійні нестандартні рішення. Місія вчителя полягає у супроводі учнів, у підготовці їх до успішного життя й праці через формування навичок розв'язання задач реального світу, навчання через діяльність та самонавчання. Відповідно до прийнятого Професійного стандарту у вчителя закладу загальної середньої освіти має бути сформована інформаційно-цифрова компетентність як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності; здатність ефективно використовувати наявні та створювати нові електронні освітні ресурси; здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі [2, с. 7].

Однак в період пандемії у зв'язку з переходом на дистанційну форму навчання одним із найбільшійших викликів для вчителів стало введення інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових інструментів у щоденну освітню діяльність. Учні більшу частину вільного часу проводять у віртуальному світі та з зацікавленістю долучаються до навчання з використанням цифрових технологій, а пересічні вчителі не завжди мають достатній рівень володіння ними.

Протягом останніх років прагну вдосконалити власну професійну діяльність, пов'язану з отриманням зворотного зв'язку про рівень засвоєння учнями нового матеріалу, знань теоретичного матеріалу з окремої теми, опанування певних навичок. Якісний фідбек є складовою формувального оцінювання та запорукою успішного уроку. Дієвість зворотного зв'язку визначається його частотою та якістю.

Традиційно зворотний зв'язок можна отримати, аналізуючи виконання математичних диктантів, самостійних, контрольних та домашніх робіт, проводячи опитування. Однак це пов'язано з великою кількістю рутинної роботи, яка забирає багато часу. У зв'язку з глобальною цифровізацією у вчителів з'явилась можливість отримувати потрібну інформацію швидко, наприклад, використовуючи сервіс Google Forms. Ознайомившись з його можливостями, спочатку використовувала на уроці тести, які дозволяли практично миттєво визначати рівень навчальних досягнень учнів. Створення тестових завдань вимагає багато часу, але додаток Google Forms дозволяє створити будь-який тест швидко та легко.

Використання таких тестів дозволяє ще під час уроку отримати фідбек щодо рівня знань всіх учнів, проаналізувати їх відповіді, обговорити способи розв'язування завдань, визначити типові помилки. Учні проходять тестування онлайн, просто перейшовши за посиланням. Створені тести можна вбудовувати в блог або на сайт, відправляти електронною поштою чи з допомогою Viber, Telegram. Поступово можна сформувати хмаро-орієнтоване освітнє середовище для конкретного класу або групи учнів. Використовуючи сервіс Google Forms, вчитель може скористатися автоматичною оцінкою відповідей, нарахуванням балів, коментарями до відповідей, відкладеним показом результатів.

Раз на тиждень пропонувала і домашню роботу у формі тестування. Надіслані домашні завдання учнів розміщують у хмарному сховищі (Google Drive), а в кінці року ця заархівована інформація дозволяє

не лише більш об'єктивно оцінити кожного учня, але й відслідкувати динаміку формування його математичної компетентності.

Потім стала використовувати Google Forms для проведення самостійних, контрольних та інших видів перевірочних робіт під час класної та позакласної роботи, а з переходом на дистанційну форму – і під час онлайн уроків. Тести, створені в середовищі Google Forms, пропонують старшокласникам як тренажер з метою успішної підготовки до ЗНО.

Для реалізації самостійної роботи на уроці найчастіше використовують гаджети учнів. Діти можуть відкрити завдання на смартфонах, зробити необхідні записи у зошитах та вказати лише правильну відповідь. Налаштування сервісу дозволяють вчителю оцінити виконане завдання зразу або оприлюднити результати лише на уроці, зробити так, що учень не міг пересилати або проходити завдання декілька разів.

Для організації такого виду діяльності враховують можливість учнів щодо наявності гаджетів та готують декілька друкованих примірників тесту. Також перевіряють їх забезпеченість доступом до мережі Інтернет.

Використовуючи сервіс, переглядають розподіл балів по прізвищам, маю можливість побачити найпоширеніші помилки. Вибір опції «Окремий користувач» дозволяє мені переглянути відповіді конкретного учня. Це дозволяє забезпечувати індивідуалізацію та диференціацію навчання. Статистичні дані допомагають розподілити учнів за групами відповідно до рівня їх знань. Стало значно зручніше готувати дидактичний матеріал, враховуючи навчальні можливості кожної групи.

Використовуючи сервіс Google Forms протягом двох років, дійшла висновку, що він розвиває самостійність, відповідальність та впевненість учнів, забезпечує якісний фідбек, робить уроки більш сучасними та ефективними. У подальших планах опанування навичок математичного моделювання за допомогою Google Forms.

Список використаних джерел

1. Концепція розвитку цифрових компетентностей (від 3 березня 2021 р. № 167-р) [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>
2. Професійний стандарт за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти (від 23.12.2020 р. № 2736) [Електронний ресурс]

Режим доступу: <https://nus.org.ua/news/zatverdily-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/>

3. Власні тести: <https://forms.gle/3CXVNxMsNgHJdzNK7>
<https://forms.gle/xN1zxmWySwrRTVJX8>

Євтодій Л. Г.

Лабушненський заклад загальної середньої освіти
КЗ «ОЗ «Кодимський заклад загальної середньої
освіти №1» Кодимської міської ради Одеської
області

РОБОТА З ПІДРУЧНИКОМ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНИХ ВМІНЬ УЧНІВ

Протягом останніх років було послідовно прийнято два Державні стандарти базової середньої освіти. Якщо в стандарті 2011 року наскрізні вміння були лише окремими завданнями у змісті певних освітніх галузей, то в стандарті 2020 року вони виділені окремо та визначаються як наскрізні вміння в усіх ключових компетентностях [1, с. 5]. Аналіз вітчизняних державних документів, спрямованих на реформування освіти показує, що проблема формування наскрізних вмінь є надзвичайно важливою, недостатня їх сформованість негативно впливає на якість освіти. У 2018 році Україна вперше брала участь у міжнародному дослідженні PISA, орієнтованому на визначення того, наскільки учні та студенти зможуть використовувати знання, уміння, навички для подолання можливих життєвих труднощів і викликів. З огляду на це PISA ставить за мету оцінювання того, наскільки у 15-річних підлітків розвинена здатність: читати, розуміти й інтерпретувати різноманітні тексти, з якими вони матимуть справу в повсякденному житті; використовувати знання й уміння з математики задля розв'язання різноманітних життєвих проблем, у контексті яких необхідним є звернення до математики; використовувати знання й уміння з природничо-наукових дисциплін задля вирішення різноманітних життєвих проблем, де важливим є застосування наукових підходів [2, с. 17].

Перелік цих здатностей дуже близький до переліку наскрізних вмінь. Участь українських школярів у дослідженні якості освіти PISA показала невисокий рейтинг України щодо формування наскрізних вмінь учнів впродовж навчання в школі. Так, вміння читати з розумінням відповідає 36/41 позиції у рейтингу, з математики – 41/46, з природничих наук – 36/42 [2, с. 56]. Тому в умовах реформування вчитель має бути готовим до оновлення педагогічної системи, набуття нових ролей – модератора, тьютора, фасилітатора, реалізація яких сприятиме формуванню наскрізних вмінь.

Очевидним є той факт, що нині учитель перестав бути єдиним джерелом знань, а за допомогою фронтального навчання та ретрансляції знань неможливо сформувати такі *soft skills* як вміння працювати в команді, вирішувати проблеми і знаходити творчі рішення, відчувати задоволення й щастя від діяльності, від життя. А із швидкоплинністю життя перед суспільством виникає потреба постійного навчання, донавчання, а в разі потреби і перенавчання. Тому змінюються основні функції вчителя, який має супроводжувати учнів в процесі самонавчання та взаємонавчання.

Мене як вчителя математики цікавить робота з підручником, який залишається найдоступнішим джерелом для навчання і самонавчання, та формування на основі цього наскрізних вмінь, серед яких читання з розумінням, усвідомлювання прочитаного, виявлення очевидної і прихованої інформації; висловлювання власної думки; критичне і системне мислення; логічне обґрунтування власної позиції.

Проблема використання підручника не є новою у психолого-педагогічній літературі. На її значущість у свій час вказували відомі педагоги минулого. Так, В. О. Сухомлинський стверджував, що шкільний підручник повинен готувати дитину до самонавчання, його потрібно будувати так, щоб учні «вдумливо добували» а не легко отримували знання [3].

Розуміючи, що робота з книгою є одним із найважливіших методів навчання та виходячи з самоосвітньої функції підручника, в своїй практичній діяльності прагну використовувати його системно. Підручник дозволяє опрацювати навчальний матеріал стільки разів, скільки це потрібно конкретному учню, в темпі, зручному для нього. Спираючись на те, що під час вивчення нового матеріалу робота з

підручником дозволяє його систематизувати більш ефективно, під час підготовки до уроку продумую зміст узагальнюючої бесіди. Ретельно готую декілька варіантів пояснень, запитання, які дозволять учням зробити власні висновки, прогноую те, що може викликати утруднення, додатковий та довідниковий матеріал по темі.

Діти опановують навички роботи з книжкою ще в початкових класах, однак починаючи з 5 класу цей вид навчальної діяльності стає більш складним. Підручник містить багато теоретичного матеріалу, який потребує від учнів більшої наполегливості, кмітливості, вмотивованості до навчання. Роботу з підручником поділяю на контрольовану вчителем, під час якої відбувається формування певних вмінь роботи з ним, та самостійну, коли учень контролює цей процес сам та закріплює набуті вміння. Починаю з завдань знайти в тексті те, про що не говорилося на уроці; пояснити значення тих чи інших слів; порахувати, скільки разів в тексті зустрічається слово (наприклад, дріб, складання), чи завжди в одному і тому ж значенні, та що ще воно може позначати; знайти визначення деяких термінів, правил; проводжу конкурс на найточніше і коротке визначення. Часто користуюсь прийомом взаємних запитань, коли після прочитаного фрагменту одні учні ставлять запитання іншим. Прийом «Система позначок» дає можливість по-новому працювати з текстом: повторити вже відоме, виділити нове, визначити питання для поглиблення та розирення знань. Прийом «Запитання до автора» дозволяє учням не лише оперувати поданою інформацією, але й виявити власну ерудицію та креатив. Всі ці прийоми активізують розумову діяльність учнів, привчають їх до осмислення логіки засвоюваного матеріалу і слугують одним із засобів стимулювання навчальної роботи.

Серед чинників, що визначають ефективність роботи з підручником, найбільш важливі вміння: вільно читати і розуміти прочитане; орієнтуватися в структурі підручника; виділяти основне в тексті, що вивчається; вести записи. Тому прагну послідовно навчати п'ятикласників працювати з книгою, починаючи з формування у них навичок самоконтролю. Учень має адекватно оцінювати свої знання і розуміти, що вони залежить не від того, скільки разів він прочитав підручник, а від того, наскільки свідомо та детально він може висловити зміст прочитаного. Свідоме відтворення матеріалу запам'ятовується більш якісно та на більш тривалий час, тому ознайомлюю учнів з

правилами заучування різної інформації, в тому числі і мнемонічними, залучаю їх до розвитку та удосконалення пам'яті.

Окремим видом самостійної роботи є робота учнів з таблицями, малюнками, графіками, діаграмами, кресленнями та їх аналіз. Розуміючи, що ці навички знадобляться не лише для засвоєння шкільного курсу математики, а й сприятимуть розвитку математичної компетентності, необхідної в подальшому, прагну навчити декодувати інформацію, представлену у спресованому вигляді, формую уміння «згортати» і «розгортати» її. Оскільки, як точно підмітив професор Фред Керлінгер, «провести компетентне дослідження або прочитати і зрозуміти звіти про дослідження, не опанувавши ймовірнісним і статистичним мисленням, неможливо» [4].

Робота з підручником – тривалий і важкий для школярів метод навчання. Іноді учні так і не опановують наскрізних вмінь читати і розуміти значення прочитаного. Тому прагну в своїй роботі збільшувати питому вагу даного методу та вибирати для роботи якісні підручники, користуючись академічною свободою вчителя.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 р.
2. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти. PISA-2018 [Електронний ресурс] Режим доступу: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. Т.2. К.: Радянська школа, 1976. 670 с.
4. Kerlinger F.N. Foundations Behavioral Research. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1964, p.IX.

Леонова Г. О.

Одеський ЗЗСО І-ІІІ ступенів № 43
Одеської міської ради Одеської області

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

На думку відомого американського психолога Д. Халперн, освіта, розрахована на перспективу, має забезпечити формування у учнів двох основних груп умінь: умінь швидко орієнтуватись у зростаючому потоці інформації та знаходити потрібне, і вмінь осмислювати та застосувати здобуту інформацію [7, с. 20]. Сучасний світ захлинається від кількості різноманітної інформації, яка потребує аналізу, оцінки, відбору, визначення надійності. Один із дослідників проблем розвитку критичного мислення Р. Пауль передбачав, що скоро головним капіталом буде вже не сама інформація, а її ефективний виробник. Тому здатність обробляти інформацію буде підвищуватися в ціні, відповідно й навички критичного мислення стануть запорукою успіху в інформаційному суспільстві [6]. Слід зазначити, що критичне мислення та освітній процес, побудований на його засадах, за останні 20 років стали основою освітніх реформ у провідних країнах Європи. Всесвітній економічний форум у Давосі регулярно складає перелік актуальних навичок, необхідних для успішної кар'єри. І якщо критичне мислення в цьому переліку в 2015 році посідало четверте місце, то в 2020 році – вже друге.

В рамках реформування освіти в Україні також передбачено формування та подальший розвиток критичного мислення школярів. В Державному стандарті загальної середньої освіти однією з наскрізних для всіх ключових компетентностей є вміння критично і системно мислити, що виявляється у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, умінні аналізувати та оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси і способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації [1, с. 5].

Критичне мислення як феномен досліджували Дж. Брунер, Л. Виготський, Д. Дьюї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макінстер, С. Метьюз, Р. Пауль, Ж. Піаже, Д. Халперн та інші науковці. Серед українських учених вивченню цього питання приділяють значну увагу І. Бондарчук, Т. Воропай, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, Л. Терлецька та інші. Розвиток критичного мислення в контексті вітчизняної дидактики та методики навчання є досить новою педагогічною проблемою та як освітня інновація осмислюється науковцями з кінця ХХ століття [5]. Очевидно, що результатом формування та розвитку обґрунтування ідей та розв'язування проблем.

На нашу думку саме математика як предмет в першу чергу розширює в учнів можливості критично мислити. Будь-яка текстова задача спонукає замислитися над умовою, її інтерпретацією, над алгоритмом та правильністю дій, що веде до розвитку критичного мислення.

Критичне мислення формується поступово, воно є результатом спільної праці вчителя та учня. Ключовими етапами формування критичного мислення під час уроку є виклик – формування та постановка питань, осмислення – ознайомлення з новою інформацією та рефлексія – включення нових понять в уявлення [3]. Для кожного з етапів використовуються певні прийоми чи методи. Для виклику або вступу найчастіше використовують кластер, асоціативний куш, дерево передбачень, таблицю «Знаємо-хочемо дізнатись-дізнались», мозковий штурм, роботу в парах, кошик ідей, правильні і неправильні судження, передбачення на основі опорних слів, діаграму Венна. Методи цього етапу передбачають завдання, що потребують мінімум часу для їх виконання та не потребують коментування чи виправлення помилок учнів. Оскільки час вступної частини обмежений, треба обирати один метод, який найкраще відповідає меті уроку. Наприклад, на початку вивчення теми «Відсотки» в п'ятому класі пропоную учням на інтерактивній дошці Padlet записати приклади із життя, де зустрічається дане поняття («кошик ідей»). Далі ці приклади можна структурувати за сферами використання. Одночасно за допомогою мозкового штурму можна дійти до означення поняття «відсоток». Таким чином, діти усвідомлюють важливість опанування даної теми

та в атмосфері створеної ситуації успіху, розуміючи суть поняття, надалі більш впевнено підходять до розв'язування задач.

Під час осмислення, на основній частині уроку, учні під керівництвом вчителя працюють з картою понять, читають в парах, задають «тонкі» і «товсті» запитання, читають з маркуванням, збирають опорні слова, дискутують. Ефективними методами також є «Ажурна пилка» та «Навчаючи вчуся». Вибір методів в цій частині уроку зумовлений, насамперед, задачею уроку: первинне сприйняття та осмислення нових знань чи формування навичок і вмінь. На прикладі вивчення тієї ж теми «Відсотки» за допомогою графічних схем (ментальні карти, кластер) учні встановлюють зв'язок між звичайними дробами, десятковими дробами та відсотками, усвідомлюючи неперервний зв'язок між математичними об'єктами. В цей же час є доцільним дати можливість учням самостійно визначити відповідність між частинами цілого та відсотками (50% – половина, 25% – чверть, 20 % – п'ята частина, 10% – десята частина). А вже під час розв'язування задач (бажано прикладного змісту за сферами життя, що визначені раніше) за допомогою методів «дерево рішень», «дискусія» та інших проаналізувати умову, визначити способи її розв'язання та обрати найбільш раціональний.

Під час рефлексії чи підбиття результатів рекомендую використовувати сенкан, кластер, бортовий журнал, шкалу думок [2]. Саме на цьому етапі учні вдосконалюють важливі вміння – узагальнювати інформацію, пов'язувати нове з вже відомим, робити самооцінювання власної діяльності. Дітям дуже подобаються методи «Плюс-мінус-цікаво» та «Риб'яча кістка».

Під час вибору методу розвитку критичного мислення для уроку, рекомендую врахувати декілька чинників:

1. Характер матеріалу і очікуваних результатів.
2. Готовність учнів до інтерактивної взаємодії.
3. Особистий стиль викладання.
4. Час, необхідний для організації роботи учнів [4, с. 26].

Отже, на наш погляд, використання методів розвитку критичного мислення на уроках математики дозволяє максимально підвищити ефективність уроку, залучити всіх учнів до процесу навчання, самонавчання, спілкування, обстоювання власної думки. Все

це мотивує дітей до навчання та сприяє формуванню математичної компетентності.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 р.
2. Критичне мислення: характеристика, вправи на розвиток критичного мислення. [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <http://etwinning.com.ua/content/files/659841.pdf>
3. Маркова І. С., Біловол Г. О. Урок математики в сучасних технологіях: теорія і практика. Розвиток критичного мислення./ І. С. Маркова, Г. О. Біловол. Х: Основа, 2007.
4. Пометун О. І. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі: навч.-метод. посіб. / О. І. Пометун. К., 2020. 104 с.
5. Твердохліб О. В., Чернікова Н. В., Молчанюк О. В., Пальчик О. А. Критичне мислення як ефективний інструмент коонструктивного освітнього середовища // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2017 р., Вип. 55 (108). с.333-340.
6. Терно С. О. Наукові підходи до розвитку критичного мислення в зарубіжній педагогіці. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://uchika.in.ua/pedagogichni-nauki-2-berdyansek-2011-06.html?page=63>
7. Харперн Д. Психология критического мышления. СПб: Издательство «Питер», 2000. 512 с.

Малахівська О. В.

Комунальний опорний заклад освіти
«Ставрівський навчально-виховний комплекс
(загальноосвітня школа I-III ступенів –
заклад дошкільної освіти)
Окнянської селищної ради
Окнянського району Одеської області»

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Початковий етап навчання іноземної мови у сучасному закладі загальної середньої освіти надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі у межах програмних вимог.

В програмі з іноземної мови для учнів початкових класів виділено найбільш відповідні сфери спілкування, а саме: особистісна, центром якої є сім'я, друзі, дозволя, іграшки, тварини; публічна, що охоплює свята та традиції, пов'язані з ними; освітня, сконцентрована навколо знань предметів шкільного побуту.

Маленьким дітям важливо зрозуміти, що іноземна мова пов'язана з якимось іншим способом життя, з конкретними людьми, які живуть в іншій країні та користуються цією мовою. Уже в початковій школі учень повинен знати як привітати друга, вчителя, батька, які комунікативні одиниці можна використовувати, реагуючи на прості запитання типу «Як справи», в залежності від ситуації спілкування.

Головна мета учителя на початковому етапі у викладанні англійської мови – сприяти виникненню в учнів бажання вивчати іноземну мову, а також підбирати ті методи, форми, засоби, технології та принципи навчання, які б задовольнили вимоги, що висуває нова програма початкової школи. Початкова школа відіграє вирішальну роль у розвитку особистості. Вона має бути не підготовкою до життя, а самим життям.

Одним із шляхів підвищення мотивації та інтересу до вивчення іноземної мови, як зазначають науковці (Г. Карнаух, О. Комар, О. Савченко та ін.), є інтерактивне навчальне середовище [1, с. 5]. Застосування інтерактивних методів та технологій у освітньо-виховному процесі з англійської мови в початковій школі є надзвичайно ефективним засобом підвищення якості навчання молодших школярів. Це дозволяє зробити урок цікавим, динамічним та ефективним, підвищує унаочненість навчального процесу. Використання інтерактиву сприяє ефективному засвоєнню іншомовного матеріалу, поліпшенню загального настрою в класі, а також подоланню психологічних бар'єрів, як у самому класі, так і між класом і педагогом.

З метою формування лексичних навичок доцільно використовувати прості інтерактивні технології – робота в парах, малих групах. Відповідно до етапу уроку використовуються такі інтерактивні технології та вправи, як:

- мотивація – «Незакінчені речення», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Асоціативний куш»;
- актуалізація – «Мікрофон», «Оціни власні здібності», «Снігова куля»;
- засвоєння – «Займи позицію», «Ситуативне моделювання», «Акваріум», навчальна гра;
- закріплення – «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Дерево рішень», «Самооцінювання».

З огляду на типові розбіжності учнів доцільно комбінувати різні види ігрових вправ: рольові, лексичні, граматичні, рухливі, інтелектуальні, пізнавальні, дидактичні, змагання, конкурси, вікторини, драматизацію, казку.

На початковому етапі дуже важливо закласти основу для подальшого розвитку навичок говоріння, читання, аудіювання, письма. Для створення на уроці сприятливого психологічного клімату й активності дітей використовуються різноманітні ігри з буквами та звуками. Це: «Знайди загублену літеру», «Кращий знавець літер», «Магазин літер і звуків», «Хто перший?», «Веселий потяг», «Професор АВС», «Я вмю писати букви». Під буквеними іграми ми розуміємо своєрідні загадки, ребуси, кросворди, в яких потрібно відгадати слово

чи фразу, написані незвичним способом. Для відгадки необхідно провести комбінаторні перетворення з буквами – змінити їх послідовність, розміщення відносно одна одної, порядок читання, додати або вилучити окремі букви.

Для засвоєння орфографії слів, розвитку та вдосконалення орфографічних навичок використовуються такі ігри, як: «Назви це слово», «Які літери пропущено?», «Ланцюжок зі слів», «Склади це слово», «Хто складе більше слів?», «Запиши ці слова», «Зоряний час», «Якого слова не вистачає?».

Великий інтерес в учнів викликають кросворди та різноманітна ігрова діяльність, пов'язана з лексикою. Улюблені ігри дітей лексичного характеру такі: «Найспритніший покупець», «Подивись, запам'ятай і запиши», «Bingo» (лексичне лото), «Назви колір і предмет», «Знайди пару», «Весела гра», «Хоп-хвать» [3, с. 5].

Сьогодні, у межах реалізації Концепції НУШ незамінним матеріалом для занять з дітьми в початковій школі є конструктори LEGO. Заняття з LEGO урізноманітнюють та вдосконалюють навчальний процес, роблять його цікавішим для дітей. Заняття в ігровій формі створюють неповторну атмосферу психологічного комфорту і проходять без нервового напруження, що позитивно позначається на якості засвоєння матеріалу. LEGO-технологія формує вміння розв'язувати проблемні завдання, ставити мету, міркувати про подальшу роботу, розробляти план дій. Актуальність використання конструктора в процесі вивчення англійської мови проявляється у розвитку творчого мислення учнів. За допомогою конструктора LEGO діти на уроках англійської мови можуть виконувати наступні завдання: вчити букви, цифри, кольори, граматичні конструкції; розташовувати слова за алфавітом; складати слова, речення; розігрувати діалоги; створювати істоти; складати міні-розповіді [2, с. 78].

Сучасні учні є учасниками навчального процесу, невід'ємним елементом якого є комп'ютерні технології та Інтернет. Використання нової технології «скрайбінг» на уроках англійської мови дає змогу зацікавити учнів, залучити їх до обговорення теми, розвиває комунікативні навички, креативне мислення, творчий підхід і допомагає вчителю легко та нестандартно організувати навчальну

діяльність та урізноманітнити урок. Скрайбінг – процес візуалізації складного змісту простим і доступним способом, під час якого замальовка образів відбувається прямо під час передачі інформації. Тобто, користуючись скрайбінгом можна просто і доступно розповісти про складне, цікаво пояснити будь-який матеріал. За допомогою цієї новітньої інформаційно-комунікаційної технології можна не тільки донести до учнів інформацію, а й оптимізувати процес її запам'ятовування, зробити навчання привабливим для молодших школярів. Доцільно використовувати скрайбінг під час вивчення лексичних одиниць, граматичних структур, побудови речень, створення проєктів, є невід'ємною частиною Європейського мовного Портфоліо.

Практичний досвід викладання англійської мови свідчить про те, що на сучасному етапі навчання іноземних мов значну увагу необхідно приділяти застосуванню мультимедійних технологій, у яких одночасно використовують тексти, графіку, відеоматеріали, звукові ефекти, анімацію. Все це є сукупністю аудіо та візуальних ефектів разом з інтерактивним програмним забезпеченням, які впливають на емоційні та понятійні сфери, сприяють більш ефективному засвоєнню мовного матеріалу. Загальновідомо, що ефективність навчання збільшується у разі використання наочних ілюстрацій, а мультимедійні засоби об'єднують відео-, аудіо-матеріали, ілюстрації, таблиці. На уроках англійської мови за допомогою комп'ютера можливо вирішувати цілу низку дидактичних задач: формувати навички і уміння читання; вдосконалювати уміння аудіювання на основі аутентичних звукових текстів, пісень, кіно-епізодів; вдосконалювати уміння писемного мовлення, поповнювати свій словниковий запас; вдосконалювати знання з граматики за допомогою виконання тестів у режимі online; прививати потребу у використанні англійської мови з метою справжнього спілкування.

Сьогодні, маючи широкі можливості для використання інноваційних методик та інтерактивних технологій навчання, вчитель створює всі умови для підвищення позитивної мотивації та інтересу для вивчення іноземної мови. За умови використання інтерактивних технологій на уроці англійської мови підвищується результативність навчання учнів початкових класів, стимулюється вивчення мови, розумова та творча активність учнів, підвищується цікавість до

вивчення іноземної мови. Саме завдяки правильно підібраним інтерактивним методам навчання можна збільшити інтерес учнів молодших класів до вивчення англійської мови як у стінах школи, так і до самостійного опанування мовою.

Список використаних джерел

1. Карнаух Г. Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках / Г. Карнаух // Початкова школа. 2008. № 11. С. 5-8.
2. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
3. Шевченко Є. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови. Англійська мова та література. 2005. Вип. 24. С. 4-6.

Маляренко Т. І.

Вилківський навчально-виховний комплекс
«Заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів – ліцей»
Вилківської міської ради Одеської області

ДУХОВНІСТЬ – ВЕКТОР РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Однією з умов стабільного розвитку та нового якісного прориву в національній системі освіти є забезпечення перебудови та оновлення змісту, форм і методів організації освітнього процесу «у вихованні підростаючого покоління та формуванні духовної безпеки української нації» [4, с. 4]. Сьогодні соціальне замовлення та відповідальна місія освіти – формування людиноцентристського, гуманного, демократичного та цивілізованого суспільства.

Сучасне значення поняття «освіта» утвердилося під впливом філософії І. Гете, І. Пестолоцці. Вони розуміли освіту як духовний процес

формування особистості [1, с. 35]. Де духовність (від лат. spiritus – найтонший подих) – специфічна людська якість, що характеризується усвідомленням єдності Буття та зумовлює прагнення особистості до вдосконалення внутрішнього і зовнішнього світу, спрямовує її до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра та Істини [2, с. 184].

У вітчизняній педагогіці є чимало досліджень, в яких аналізуються шляхи виховання духовних цінностей молодшої людини, це: філософські вчення Г. Сковороди, твори геніальних педагогів К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, а також сучасні напрацювання відомих українських науковців і педагогів, зокрема: І. Беха, М. Боришевського, Н. Ганнусенко, І. Зязюна, О. Пархоменко, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.

Поняття духовності здавна трактується як пошуки шляхів свідомого і вільного сходження особистості до вищих духовних цінностей, є її надбанням. Це той набір етичних правил та норм, через які особистість виділяє, усвідомлює своє Я-духовне, а поведінкова сфера цього Я стає простором суспільно цінної життєдіяльності. Це макромодель сходження дитини до вершин духовності. Духовна цінність впливає на розум, почуття і волю дитини, стає її духовним орієнтиром [1, с. 9]. Духовна особистість піднімається до вищих смислів життя, у неї формується нове ставлення до дійсності, вищі загальнолюдські цінності складають сенс її життя [1, с. 7]. Це співзвучно засадам сучасного виховання Нової української школи [4, с. 8]. Тому одним із векторів розвитку сучасної освіти є активізація зусиль з підвищення духовного рівня української молоді, формування у неї стійкої системи глибоких морально-духовних цінностей: гуманістичних, естетичних, екологічних, цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості, оскільки саме вони складають основу мотиваційної сфери як особистості, так і суспільства в цілому [4, с. 4]. І. Д. Бех наголошує, що «на зміну володіння підростаючою особистістю моральними якостями чи властивостями на виховну сцену має вийти духовна здібність», яка на думку науковця є єдністю «певного етичного знання (поняття) і способу, за допомогою якого воно набуває особистісного смислу» [1, с. 53].

На думку багатьох вчених, філософів важливою умовою духовної еволюції людини і суспільства є усвідомлення нею себе

невід'ємною часткою Єдиного Цілого – Світобудови, дотримання Всезагальних Духовних Законів Світу: Єдності, Гармонії, Любові, Істини. Людина має не тільки фізичне тіло, але й біополе – інформаційно-енергетичний каркас, завдяки якому вона тісно взаємопов'язана з навколишнім простором. Біополе людини – це її захисна сітка, міцність якої залежить від рівня і ступеня духовного розвитку. Якщо людина досягнула відповідного духовного рівня, вона здійснює інформаційно-енергетичний взаємообмін з Землею, Природою, Космосом, Всесвітом, Сонцем, планетами, зірками, іншими людьми. Відхід від духовності – перетворює її у закриту, замкнуту на самій собі систему. Вона стає нездатною до розвитку. Духовні орієнтири мають пронизати освітній процес на всіх його вікових етапах.

Ми живемо в дивовижно швидкому темпі, нам важко зупинитися і подивитися на все зі сторони спокійно, людина постійно відчуває тиск – це телефони, годинники, обов'язки тощо. Наш розум постійно відгукується на різні подразники і також живе у дуже швидкому, напруженому темпі. В голову приходять різні змішані думки і ми втрачаємо зосередженість і невимушеність думок. Така перевантаженість розуму утруднює появу природних здібностей і, в першу чергу, інтуїції, людина втрачає свою індивідуальність.

Під час освітнього процесу найважливішим буде розкриття потенціалу кожної дитини. Дитина – це сонце, духовний світ якої дорівнює Всесвіту і біля якої обертається вся освіта. І тут фігура педагога є ключовою. Учитель здатний витончено направляти систему виховання до ідеальної мети з урахуванням обставин, що змінюються без насильства і примусу, виступаючи гарантом духовної безпеки майбутнього, повинен знати і володіти інструментами коучингу [3, с. 22]. Головна особливість коучингу – допомога дитині в пошуку власного рішення, а не вирішення проблеми за неї, сприяння особистості в розкритті своєї стратегії подолання труднощів за рахунок виділення головних та енергетичних ресурсів [2, с. 209]. Коли учень старається, він напружений і тому втрачає пластичність. Йому слід тренуватися інтуїтивно відчувати правильність виконання завдання. Вчителю необхідно лише підбадьорювати, підкреслювати найдрібніші успіхи, що спонукає дитину удосконалюватися. Не слід навантажувати учня

зайвими поясненнями і моралізуваннями, а потрібно дати можливість діяти і змінюватися, щоб він відчув свої сили і можливості.

Виконання деяких вправ, які пов'язані з практикою використання ударних інструментів, сприятимуть розкриттю духовного потенціалу дитини. Вважається, що встановлення божественних відносин має відношення до божественного походження індійської музики [2, с. 92]. Учитель здатний витончено направляти систему виховання до ідеальної мети з урахуванням обставин, що змінюються без насильства і примусу, виступаючи гарантом духовної безпеки майбутнього.

Учитель має можливість також використовувати унікальність феномена дзвонів в храмовій культурі України, які поєднали ремесло, мистецтво, віру і спосіб життя. Практика дзвоніння, дослідження різноманітних технік дзвоніння, вивчення історичної та музичної спадщини дзвонового мистецтва – не лише виховує духовність, а спонукає до творчості й дослідництва.

Важливо також навчити дітей чути звуки, які нас оточують, розрізняти звуки, які лягають на фон тиші, виділяти цей фон, цю тишу, яку ми ніколи не чуємо, і знаходити час і можливість відчувати її, виділити її, опинитися в ній спочатку на короткий час і бути в цій фоні частіше. Корисно привчати дітей слідувати за процесом дихання, вчити різноманітним дихальним технікам, завдяки яким можна заспокоювати свій збуджений стан, концентрувати внутрішню увагу, відчувати внутрішню енергію.

При організації коучингових практик можуть бути використані основні правила, сформульовані Т. Голві відносно ефективної гри в теніс, але ці правила стосуються будь-якої сфери діяльності людини:

1. Потрібно чітко і ясно уявляти картину бажаного результату.
2. Довіряти інтуїції тіла, щоб виконувати удари природно, навчаючись на успіхах і помилках.
3. Бачити, відчувати, чути свої удари і не оцінювати їх з позиції гарно чи погано, тобто потрібно навчитися заспокоювати свій розум [2, с. 210].

Отже, такий підхід до освітнього процесу сприятиме розкриттю потенціалу дитини, процесу зростання особистості, можливості самостійно обирати потрібні методи для досягнення бажаних

результатів, це процес, в якому людина отримує велику радість, задоволення від своїх успіхів і досягнень [2, с. 213]. Важливо, щоб кожен здобувач освіти Нової української школи, на своєму рівні, зрозумів себе частиною Всесвіту, знайшов Всесвіт у собі, навчився знаходити свободу для своєї душі через підкорення свого еґо, на рівні почуттів і власних переживань відчувати Красу, Добро та Істину і добре себе фізично відчував у процесі творчості. У цьому й полягає виховна майстерність педагога і вектор руху Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. / І. Д. Бех. Київ, Чернівці: «Букрек», 2018. 320 с.
2. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми» (24.05.2017р., м. Київ) ; Ч.1 / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Вип. 3(78). Северодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. 378 с.
3. Педагогічний коучинг: навч.-метод. посіб. / Т. Ю. Чернова, І. С. Голянд, О. А. Тіщук // за заг. ред. Д. Е. Кільдерова. Київ, 2016. 166 с.
4. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с.

Моїсєєв С. О.

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

АКТИВІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ЛІДЕРСТВА УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Згідно Закону України «Про повну загальну середню освіту», громадське самоврядування в закладі освіти – це право учасників освітнього процесу безпосередньо та/або через органи громадського самоврядування брати участь у вирішенні питань організації та забезпечення освітнього процесу в закладі освіти, захисту своїх прав та інтересів, організації дозвілля та оздоровлення, брати участь

у громадському нагляді (контролі) та в управлінні закладом освіти у межах повноважень [1].

Нині у значній кількості закладів загальної середньої освіти можна спостерігати картину, коли педагогічний колектив розглядає учнівське самоврядування як своїх вірних помічників. Таких помічників дуже рідко залучають до прийняття рішень, планування і розподілу відповідальності. Їх роль в освітньому процесі зводиться лише до сумлінного виконання чужих рішень.

Метою статті є висвітлення методичних аспектів активізації фізкультурно-спортивного лідерства учнівського самоврядування у Новій українській школі.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» наголошується, що органи учнівського самоврядування мають право:

- брати участь в обговоренні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, організації дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування;
- проводити за погодженням з керівником закладу освіти організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі та інші заходи та/або ініціювати їх проведення перед керівництвом закладу освіти;
- брати участь у заходах (процесах) із забезпечення якості освіти відповідно до процедур внутрішньої системи забезпечення якості освіти;
- захищати права та інтереси учнів, які здобувають освіту у цьому закладі освіти;
- вносити пропозиції та/або брати участь у розробленні та/або обговоренні плану роботи закладу освіти, змісту освітніх і навчальних програм;
- через своїх представників брати участь у засіданнях педагогічної ради з усіх питань, що стосуються організації та реалізації освітнього процесу [1].

Згідно Драматичної участі Роджера Харта, молодь може бути залучена до процесу прийняття рішення та його реалізації на 8 рівнях (сходинах): 1 – маніпуляція; 2 – молоді люди як декорація; 3 – символічне залучення (токенізм); 4 – проєкт доручають молодим людям і повідомляють їм про його реалізацію; 5 – з молодими людьми

консультуються, їх інформують; 6 – ініціатива проекту виходить від дорослих, рішення приймаються спільно з молодими людьми; 7 – проектом керують молоді люди; 8 – спільне прийняття рішення. Згідно запропонованої теорії, перші 3 рівні взагалі не є справжньою участю молоді у шкільному та громадському житті [2].

Адаптуючи теорію участі Роджера Харта до оцінки взаємодії вчителя фізичної культури з фізкультурно-спортивними лідерами учнівського самоврядування, доцільно виокремити наступні рівні участі:

- інформування – це найпростіша та найнижча форма участі учнів у фізкультурно-спортивному житті закладу загальної середньої освіти. Дії адміністрації та вчителів зводяться лише до інформування учнів про прийняті рішення, що їх стосуються;
- консультування передбачає вивчення думок (поглядів) учнів з тієї або іншої фізкультурно-спортивної проблеми школи. Хоча немає гарантії, що прийняте рішення адміністрацією або вчителями буде враховувати думку більшості учасників консультування;
- рішення за учнями – це делегування адміністрацією або вчителями повноважень учням щодо прийняття рішень у фізкультурно-спортивному житті школи та громади і несення за них відповідальності;
- співрішення характеризується спільним прийняттям рішення (безпосередньо або опосередковано) та розподілом відповідальності між усіма зацікавленими сторонами [3].

Для підвищення ефективності фізкультурно-спортивного життя школи важливе збалансоване залучення (безпосереднє або представницьке) учнів до прийняття рішень, планування та розподілу відповідальності (таблиця 1).

Таблиця 1

Оптимальні рівні участі учнів (лідерів учнівського самоврядування) у фізкультурно-спортивному житті школи та громади

| Рівні участі учнів у фізкультурно-спортивному житті школи та громади | Види діяльності | |
|--|-------------------------------|---|
| | Урок (всі учні) | Позаурочна діяльність (лідери учнівського самоврядування та всі учні) |
| Інформування | • Інструктаж з охорони праці. | • Інструктаж з безпеки |

| | | |
|-------------------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Постановка SMART-завдань на урок. ● Особливості виконання фізичних вправ | <p>життєдіяльності.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Прийняті рішення органів самоврядування школи. ● Накази директора школи. ● Рішення по надісланим пропозиціям |
| Консультування | <ul style="list-style-type: none"> ● Вибір варіативних модулів на наступний рік. ● Аналіз вивчення навчального модулю та плани на майбутнє | <ul style="list-style-type: none"> ● Відкриття популярних фізкультурно-спортивних гуртків. ● Графік роботи гуртків та проведення фізкультурно-оздоровчих заходів |
| Рішення за учнями | <ul style="list-style-type: none"> ● Постановка індивідуальних завдань. ● Проведення комплексів ЗРВ за встановленими критеріями. ● Обрання фізорга класу. ● Конструювання творчих вправ. ● Самооцінка та взаємооцінка за спільно визначеними критеріями | <ul style="list-style-type: none"> ● Вибори фізкультурно-спортивних лідерів учнівського самоврядування. ● Створення фізкультурно-спортивних груп учнів за інтересами. ● Проведення фізкультурно-спортивних челенджів та флешмобів. ● Волонтерство. ● Фізичне самовиховання. ● Ведення ЗСЖ |
| Співрішення | <ul style="list-style-type: none"> ● Прийняття Топ-10 спільних правил | <ul style="list-style-type: none"> ● Організація рухливих перерв для |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>роботи на уроці фізичної культури.</p> <ul style="list-style-type: none">● Встановлення критеріїв оцінки фізкультурно-спортивної діяльності.● Підбиття підсумків уроку | <p>учнів молодшої школи.</p> <ul style="list-style-type: none">● Проведення Дня здоров'я та Олімпійського тижня.● Реалізація фізкультурно-спортивних проєктів, що спрямовані на школу та громаду.● Ведення фізкультурно-оздоровчої програми на шкільному ютуб-каналі.● Аналіз фізкультурно-оздоровчої роботи за рік |
|--|--|--|

Отже, для активізації фізкультурно-спортивного лідерства учнівського самоврядування у Новій українській школі доцільно:

- поступово підвищувати рівень участі лідерів учнівського самоврядування у фізкультурно-спортивному житті школи і громади;
- дозволяти лідерам учнівського самоврядування приймати рішення, брати на себе відповідальність і помилятися;
- цікавитися ініціативами лідерів учнівського самоврядування, здійснювати ненав'язливе консультування та вибіркового контролю.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 10.04.2021).
2. Скажи своє слово! Посібник з переглянутої Європейської Хартії про участь молодих людей у місцевому та регіональному житті. Страсбург: Видавництво Ради Європи, 2015. 149 с.
3. Сценарій тренінгу для опікунів шкільного самоврядування: «Учнівське самоврядування співвирішує і діє» / Під ред. Ольги

Напйонтей, Йоанни Петрасік. Львів: RITA «Region in Transition». 34 с.

Подуфалов А. І.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ ЯК СКЛАДОВОЇ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Інтенсивні освітні реформи останнього десятиліття були спрямовані на досягнення рівня світових стандартів і зразків передових шкільних та університетських практик. Вершиною цих перетворень стала реалізація ідеї якісно нової школи, яка б готувала дітей до життя в нестабільному, надшвидкому, гібридному світі, де постійно збільшується обсяг інформації і з'являються нові вимоги до особистості. Українському суспільству така інновація наразі відома як Нова українська школа (НУШ).

Відтепер головне завдання для учнів – опанувати за дванадцять років навчання не просто конкретні знання, уміння та навички з різних галузей наукового знання, а «компетентності»: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; уміння навчатися впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність. Кожна з таких компетентностей – це комбінація знань, умінь, навичок, способу мислення, а також поглядів і цінностей [3].

Серед основних компетентностей випускника НУШ вирізняється «Уміння навчатися впродовж життя», що передбачає «здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмій і

навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя» [там само]. Ця компетентність не може бути сформована без розвитку такого особистісного утворення як культура розумової праці. Остання являє собою складний психолого-педагогічний феномен, таку властивість людської особистості, що характеризує рівень розвитку її інтелектуальних, пізнавальних, дослідницьких і організаційних якостей, котрі забезпечують раціональність і високу продуктивність розумової діяльності. Саме такого визначення дотримується більшість сучасних дослідників цього явища, і очевидним є те, що воно визначає рівень набутих здатностей і спроможностей людини [1; 2; 4].

Культура розумової праці учня початкової школи може бути визначена як «позитивне ставлення школяра до змісту й процесу навчання, до ефективного володіння знаннями й способами діяльності, як мобілізація морально-вольових зусиль, спрямованих на досягнення освітньої мети, що вимагає активності особистості» [4, с. 132].

Мета наших тез – окреслити основні методичні напрями формування культури розумової праці молодших школярів у контексті вимог розвитку ключових компетенцій в Новій українській школі.

У площині організації навчальної діяльності феномен культури розумової праці репрезентований комплексом інтелектуальних навичок і вмінь, етичних ставлень, емоційних компонентів, що виявляються в таких аспектах: вміння сприймати і накопичувати інформацію дитиною, уміння творчо опрацювати здобуту інформацію, уміння генерувати нові ідеї, уміння раціонально розподіляти час на виконання різних видів завдань та на відпочинок. У дефініціях культури розумової праці ці компоненти можна представити як: культура слухання, культура читання, культура роботи з інформаційними джерелами, культура усного виступу, культура використання навчального часу тощо.

Ефективний розвиток культури розумової праці може бути реалізований лише за таких умов, коли він стає метою освітнього процесу як на конкретному навчальному занятті, так і в усьому відповідним чином змодельованому освітньому середовищі. Методики вивчення

окремих навчальних предметів, традиційні та інноваційні освітні технології, практиковані в Новій українській школі, не виконують завдання розвитку культури розумової праці повною мірою: причини тут, здебільшого, об'єктивні – дистанційний та онлайн-формат навчання в умовах пандемії і карантинних обмежень; а також відсутність практичного досвіду використання прийомів формування культури розумової праці сучасного школяра в самих педагогів.

Розроблення методики формування культури розумової праці в учнів передбачає розв'язання низки дидактичних, розвивальних і психологічних завдань, а саме:

- формування загальних інтелектуальних умінь і навиків, затребуваних у різних контекстах і сферах людської діяльності (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, абстрагування тощо);
- виховання інтересу до розумової діяльності;
- виховання допитливості;
- розвиток спостережливості;
- употужнення оперативної пам'яті дитини через спеціально дібрані вправи та завдання, що дозволятиме школяру оперувати більшою кількістю інформації в ході інтелектуальної діяльності.

З метою виховання в учнів інтересу до розумової діяльності на уроках варто використовувати інтелектуальні ігри, зміст яких передбачає виконання різного роду розумових операцій: тематичні вікторини, міні-квести для узагальнення та систематизації вивченого (наприклад, «Акваріум», «На нашому городі», «Подорож у минуле» тощо).

Ефективним буде також використання практичних завдань, виконання яких передбачає самостійний пошук ще не відомих учням закономірностей, способів дії, алгоритмів виконання діяльності. Евристична, пошукова діяльність учнів на уроках не заперечує доцільності формування алгоритмічних навиків, адже алгоритми будь-яких операцій, дій та способів виконання роботи в подальшому допомагають дитині засвоїти і виробити стратегії розумової праці з різного роду інформацією та завданнями.

Успішність розвитку культури розумової праці безпосередньо залежить від обсягу знань, умінь слухати і спостерігати, тому, послуговуючись завданнями ігрового типу на заняттях, варто спрямовувати їх на розвиток навиків запам'ятовування, а також

стимулювати зорове й слухове сприймання інформації. Зокрема, варто навчити школярів смислому запам'ятовуванню, оволодіння прийомами зіставлення, узагальнення й систематизації та класифікації за ознаками. Тут формуються вміння виділяти суттєві ознаки предметів, явищ, процесів. Для цього можна використати дидактичні ігри типу: «Назви одним словом», «Вигадай заголовок», «Аудіозапис», «Виправ помилки» тощо.

Можуть виявитися ефективними також і використання завдань на розвиток навиків запам'ятовування, порівняння і синтезу типу «Впізнання»: впізнання об'єкта при зміні його просторового розташування; впізнання цілого за частинами; впізнання об'єкта за визначенням (усним чи письмовим – стимуляція різних каналів сприймання); впізнання об'єкта за його ознаками.

Висновки. Формування культури розумової праці школяра відбувається максимально ефективно за умов поєднання предметного змісту навчального матеріалу з життєвим досвідом учнів, врахування необхідності розвитку загальних перцептивних, алгоритмічних і репродуктивних особистісних умінь і навиків. Саме такий підхід є найбільш сприятливим для розвитку ключових компетенцій учнів початкової школи, зокрема умінь навчатися впродовж життя.

Список використаних джерел

1. Адилова В. Х. Историческая ретроспектива становления понятия «культура интеллектуального труда» / В. Х. Адилова // Научно-практический журнал «Гуманизация образования» 2016. № 6. С.68-73. с. 69.
2. Зубра А. С. Культура умственного труда студента: пособие для студентов высших учебных заведений / А. С. Зубра. Минск: Дикта, 2006. 228 с.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. 40 с. URL.: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Сачава К. Д. Формування культури розумової праці молодших підлітків: Електронний ресурс // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. Vol. 3, 2013. P. 132-135. P.132.

Пустовалова С. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПРІОРИТЕТ РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах сьогодення система національної освіти зазнає значних змін в управлінні навчання і виховання на усіх її рівнях.

У сучасному суспільстві розбудова Нової української школи має за мету підвищення якості й конкурентоспроможності освіти та інтеграцію її до світового освітнього простору.

Забезпечення удосконалення системи освіти та її реформування на засадах неперервності, а саме: взаємозв'язок мети, змісту, методів, організаційних форм навчання на суміжних ланках освіти є ключовим напрямом державної освітньої політики [3].

В умовах реформування системи освіти, розробки концептуальних положень, що покликані змінити сутність освітнього процесу, важливе місце посідає проблема наступності і перспективності між її дошкільною та початковою ланками і все більше набуває актуальності в Україні. Освітній процес у межах дошкільної та початкової ланок має забезпечити плавний перехід дитини від дошкільника до молодшого школяра.

Проблема наступності дошкільної і початкової ланок освіти була і є в центрі уваги багатьох вчених. Забезпечення наступності пов'язаних між собою ланок навчання обґрунтована в працях сучасних науковців: А. Богуш, Г. Беленької, О. Богиніч, Н. Гордій, Л. Калмикової, Т. Котик, Г. Назаренко та інших, які розглядають питання наступності в різних аспектах. Їх дослідження спрямовуються на розгляд різноманітних питань щодо принципу наступності дошкільної та початкової освіти: проблеми реалізації принципу наступності; ролі принципу наступності в системі неперервної освіти; підготовки і підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів; реалізації принципу наступності у

громадянському вихованні; умовам і напрямкам забезпечення наступності у навчанні рідної мови як важливого фактору наступності дошкільної і початкової освіти; розгляду наступності поряд з такими складовими як спадкоємність і перспективність.

Реформа освіти в Україні започаткована ухваленням Концепції «Нова українська школа», що визначає ідеологію змін в освіті, базові тенденції її модернізації [4]. В основу здійснення наступності покладаються ключові позиції Концепції: формування життєвих компетентностей, реалізація ідей педагогіки партнерства, впровадження принципу дитиноцентризму, наскрізний процес виховання, мотивування до якісної педагогічної діяльності.

Важливим кроком реформування є затвердження постановою КМУ від 21.02.2018 № 87 і впровадження Державного стандарту початкової освіти та наказ МОН України від 12.01.2021 № 33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти)» нова редакція [1; 2].

Головний акцент цих Державних стандартів зроблений на визнанні особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до розв'язання оновлених завдань дошкільної та початкової освіти. Новий стандарт початкової освіти вимагав зміни й Базового компонента дошкільної освіти задля забезпечення «єдності та наступності» обидвох ланок освіти [3].

Відповідно до основних ідей концепції Нової української школи та положень Державного стандарту початкової освіти з метою забезпечення наступності змісту та уникнення його дублювання в освітніх програмах дошкільної і початкової освіти доцільно посилити розвивальну і виховну складові освітнього процесу, надати пріоритет соціалізації, моральному вихованню, формуванню мотивів пізнавальної діяльності тощо [1; 2; 4].

Удосконаленню освітнього процесу у закладах дошкільної освіти і початковій школі сприятиме відмова від фронтальних форм організації освітнього процесу, класичного розташування учнів у класі, статичних поз на заняттях і уроках та інше. Для забезпечення оптимальної рухової активності дітей доцільно передбачити на заняттях та уроках зміну видів діяльності.

Важливим засобом забезпечення наступності між дошкільною і початковою освітою є створення і реалізація єдиної, динамічної, перспективної системи конструктивних дій, спільних для управлінців, педагогів й батьків, та спрямованих на розвиток, виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Обізнаність учителів початкових класів із програмами, методами, прийомами розвитку, виховання і навчання старших дошкільників у закладі дошкільної освіти та ознайомлення вихователів старших груп з освітніми програмами, технологіями навчання, що використовуються у першому класі початкової школи, забезпечить умови для уникнення ситуацій форсування або штучного сповільнення природного темпу розвитку дітей [3].

Необхідно проводити цикл заходів щодо забезпечення наступності, а саме: алгоритм взаємодії закладів освіти, інформаційно-просвітницький та практичний аспект співпраці, узгодженості дій соціально-психологічних служб закладів. Результатом цієї діяльності щодо наступності є: підвищення компетентності батьків, відкритий діалог співробітництва (батьки, вихователі, вчителі), безболісна адаптація, формування мотивації дітей, забезпечення рівних стартових умов, захищеність світу дитинства тощо [3].

Кардинальні зміни освітнього простору України створюють нову ситуацію щодо реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: Т. О. Піроженко/. Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція».
2. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти».
3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Лист МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249.
4. Концепція «Нова українська школа». Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 № 988 р.

Русінова Л. Я.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ОЦІНЮВАННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Прогрес у вільних суспільствах залежить від громадян, які застосовують свої навички критичного мислення. Освіта – це ні більше, ні менше, ніж навчання думати.

Пітер Фаціоне

Зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, суттєво впливають на освіту. Школа XXI століття готує людину до успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Сучасна освіта розвивається у парадигмі компетентнісного підходу. Тому необхідно звертати увагу на два виміри результатів навчання: об'єктивні результати, зокрема предметні знання, уміння, навички, досвід виконання способів діяльності, предметні компетентності, та суб'єктивні результати – досвід виконання творчої діяльності, загально навчальні уміння, ключові компетентності, особистісні якості учнів. З включенням навичок 21 століття в навчальні програми виникла і потреба оцінювати сформованість компетентностей учнів у цих навичках. Це є новацією НУШ, тому наразі необхідно напрацювати відповідний інструментарій оцінювання.

Концепція Нової української школи визначає розвиток навичок критичного мислення одним з наскрізних завдань навчально-виховного процесу. Навички критичного мислення мають вирішальне значення для самостійного мислення та вирішення проблем як у професійному, так і в особистому житті.

Інтерес до критичного мислення як освітньої інновації з'явився в Україні близько десяти років тому. В освіті ж США і Канади цей напрям сучасної освіти розвивається вже досить давно. Вважаємо за необхідне звернути увагу на ґрунтовне дослідження викладання критичного мислення в американській системі освіти, ініційоване Американською філософською асоціацією (АРА), під час якого було застосовано, так званий, Дельфійський метод. В рамках дослідження було залучено сорок

пність теоретиків і викладачів критичного мислення, які під час дискусії визначили спільні класифікацію шести основних навичок критичного мислення, а саме:

1. Інтерпретація – включає в себе навички категоризації, декодування значущості та уточнення значення.

2. Аналіз – включає вивчення ідей, виявлення аргументів та аналіз аргументів, а також навички аналізу.

3. Евалюація – оцінює вірогідність тверджень та оцінку їх логічних зав'язків (очевидних та прихованих).

4. Висновок – визначає елементи, необхідні для обґрунтування висновків, формування домислів чи гіпотез, розгляду відповідної інформації, а потім для виведення наслідків із вибраної відповідної інформації, даних чи фактів.

5. Пояснення – формулюються результати міркувань та обґрунтовуються з точки зору доказових, концептуальних, методологічних та контекстуальних міркувань або підстав, на яких ґрунтуються результати.

6. Саморегуляція – самосвідомість для мінімізації пізнавальної чи мислячої діяльності, використовуваних елементів та отриманих результатів. Двома суб-навичками саморегуляції, є самоперевірка та само корекція [1].

Методологія, що була розроблена цією групою теоретиків і практиків критичного мислення, заслуговує на увагу тим, що розширює інструментарій, дає комплексний підхід і можливість перевірки на кожному етапі мислення.

Для практичного застосування оцінювання сформованості навичок критичного мислення учнів застосовується таксономія Блума, яка є загальноприйнятим інструментом для встановлення цілей викладання та оцінювання для різних типів навчання і широко застосовується для оцінювання рівнів сформованості навичок критичного мислення. Щоб формувати навички мислення вищого порядку в учнів, вчителі повинні навчитися оцінювати навички критичного мислення на будь-якому етапі навчання. Використовуючи таксономію освітніх цілей Блума для визначення рівнів критичного мислення, можна надати докази того, що учні навчилися робити.

Постає питання чи ми маємо оцінювати навички критичного мислення як такі, або оцінюючи предметні компетенції одночасно проектуємо оцінки, які точно вимірюють здатність критичного мислення?

Для розвитку критичного мислення потрібно створити освітнє середовище, яке сприяє потребі в різні способи показати те, що учень дізнався, не боятися робити помилки, це середовище вільне від засуджень. При цьому вчитель більше зосереджується на учнях, а менше на собі як на вчителі, що допомагає учням вільно розмірковувати та коригувати своє мислення. Вони задають питання для уточнення; сперечаються і дискутують, приймають зважені рішення та пропонують власні ідеї, вміють застосовувати знання з різних предметів, поєднуючи їх. Все, що звужує мислення, упередженість, страх перед невдачею, негатив, негнучкість, низькі очікування, лінійне мислення є перешкодою. Метою викладання має бути не правильна відповідь, а процес її досягнення [2].

Щоб розвивати навички критичного мислення, важливо організувати групову роботу, тематичні дослідження, проводити дебати та групові проекти. Групова робота та проекти генерують нові та креативні ідеї серед членів команди і, таким чином, виникають кращі рішення для розв'язання кожної проблеми, яка виникає під час роботи над проектом.

Одним із найвідоміших методів перевірки навичок мислення у людини є надання письмових завдань, наприклад, зробити аналіз та сформулювати відповідь щодо необроблених даних, або одразу після вправи написати короткий підсумок про основні моменти уроку та як ці моменти пов'язані один з одним. Ці підсумки потім можуть бути оцінені як з точки зору основних ключових моментів, так і як докази використання критичного мислення, а саме: вміння порівнювати, протиставляти.

Оцінити навички мислення можна, також, за допомогою відповідних тестів, питання яких вдосконалюють логічне та критичне мислення; тестів, створених з метою перевірки спрямованого читання та обмірковування прочитаного. Необхідно зазначити, що критерії таких варто докладно обговорювати з учнями і часто їх використовувати. Такі критерії стають прекрасними інструментами навчання. Якщо учні знають, що важливо й що від них очікується, то вони будуть більш

ефективно слухати вказівки вчителя й намагатися вловити потрібну їм конкретну інформацію, а також будуть краще ставити питання, які допоможуть їм зробити навчання більше значимим для них особисто.

Список використаних джерел

1. Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20 (1), Vol20, No1 (2000) pp. 61-84.
2. Ку, К. У. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4 (2009), pp. 70-76.

Свінтковська С. А.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

Шинкаренко Т. А.

Чорноморська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 4
Чорноморської міської ради Одеської області

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Будь щирий у своїй оцінці й щедрий на похвалу.

Дейл Карнегі

Оцінювання навчальних досягнень учнів є невіддільною складовою освітнього процесу. У сучасній школі змінюється загальна мета оцінювання: вона перестає бути лише інструментом оцінювання успішності учня, а стає засобом навчання для вчителя також. Учителі початкової школи активно виконують рекомендацію впроваджувати формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів, адже «за формувальним оцінюванням відстежується особистісний розвиток дитини та хід опанування нею навчального досвіду як основи компетентності. Таке оцінювання дозволяє: вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку учнів; оцінити або визначити досягнення дітей на кожному з етапів освітнього процесу; вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню; мотивувати учнів до прагнення здобути максимально можливі результати;

виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, відсутність побоювання помилитися, переконання у своїх можливостях і здібностях» [2, розділ 7, с. 2].

З вересня 2022 року учні 5-х класів почнуть навчання за новим Державним стандартом. Потрібно усвідомлювати важливість наступності не лише в навчанні, вихованні, а й в оцінюванні. Метою традиційного оцінювання є оцінка якості навчання, а мета формувального оцінювання – підвищити якість. Метафорично це можемо проілюструвати так: якщо уявити учнів у вигляді квіток, то традиційне оцінювання – це процес простого вимірювання їх зросту та сили (результати вимірювань будуть цікавими для порівняння та аналізу, але вони самі по собі не впливають на ріст квіток); формувальне оцінювання схоже на підживлення і полив рослин, воно безпосередньо впливає на їх ріст та силу. Підходи до порівняння традиційного та формувального оцінювання подаємо в таблиці [1, с. 47].

| Традиційне оцінювання | Формувальне оцінювання |
|--|---|
| Оцінювання знань з предмета | Оцінювання результатів проєктної діяльності |
| Оцінювання кінцевого результату | Оцінювання самостійності, співробітництва, процесу навчання |
| Оцінювання вчителем | Оцінювання учнями, самооцінювання |
| Отримання звіту про результати навчання учнів, їх ранжування | Отримання більш повної картини навчання кожного учня зокрема, його поступу в досягненні цілей |

Формувальне оцінювання надає можливість здобувачам освіти вчитися на помилках, зрозуміти, що є важливим, а що другорядним, зрозуміти, що в них виходить і визначити, чого вони не знають та не вміють робити.

Структуру процесу формувального оцінювання можна зобразити так:

| | |
|--------|---|
| Крок 1 | Визначення цілей навчання |
| Крок 2 | Узгодження критеріїв оцінювання з учнями |
| Крок 3 | Виявлення, збір та інтерпретація доказів навчання |
| Крок 4 | Зворотний зв'язок |
| Крок 5 | Підтримка. Усунення недоліків |

Узагальнивши матеріали нормативних, методичних та наукових джерел, можемо стверджувати, що на уроках української мови й літератури в 5–9 класах доцільно використовувати інструменти формувального оцінювання [3, с. 146].

1. Словесне оцінювання відповідей: коментарі вчителя (учитель підкреслює, що саме у відповідях було найбільш вдалим, визначає, що потребує виправлення або покращення в роботах здобувачів освіти, вказує на напрями виправлення помилок та подальшої роботи); метод «Конференція один на один» (учитель наодинці коментує роботу здобувача освіти), техніка «Формувальне опитування», техніка «Перевірка помилковості розуміння».

2. Письмове оцінювання робіт: письмові коментарі в зошиті («Зверни увагу на стиль викладу в реченні...», «Спробуй підібрати синонім, щоб уникнути тавтології ...»), письмові коментарі вчителя в Google Classroom (учитель залишає письмові коментарі, перевіряючи правильність відповідей, наприклад: «Повтори ...», «Рекомендую переглянути ролик за покликанням...»); індивідуальні картки навчального поступу учнів.

3. Взаємооцінювання: Scrum-дошка (колонки «Зробити», «В процесі», «Потребує перевірки», «Зроблено»), прийом «П'ять «Чому?» і одне «Навіщо?»», метод «Три чернетки» (здобувачі освіти, працюючи в парах, двічі почергово перевіряють чернетки одне одного, вказуючи, що слід допрацювати); метод «Дві зірки й побажання» (здобувачі освіти коментують роботи одне одного, вказуючи на два позитивні аспекти – «дві зірки» – і на один аспект, який потребує доопрацювання, – «побажання»), метод «Сандвіч» (комплімент – рекомендація – комплімент), критеріальні таблиці, інформаційні картки, чек-лист, рецензія.

4. Самооцінювання письмових робіт (вправи з ключами, завдання з модельними відповідями); специфічних творчих робіт (буктрейлерів, лепбуків, ілюстрацій до книг, інфографік тощо); роботи на уроці: метод «Шкала», метод «Однохвилинне есе», картки самооцінки («Три речі, які я дізнався: ... У мене два запитання: ... Одна річ, яку я не зрозумів: ... Найцікавішим для мене було: ...»), різноманітні прийоми рефлексії.

5. Оцінка роботи групи: метод «Бортовий журнал», аркуш самооцінки внеску в роботу групи, контрольний список для обговорень.

Широкі можливості для реалізації формувального оцінювання розкриваються з використанням цифрових технологій. Карантинні обмеження змушують педагогів знаходити альтернативні методи в здійсненні оцінювання та переходити на онлайніві інструменти для тестування та опитування. Онлайніві тести дозволяють залучити всіх без винятку учнів до процесу оцінювання, відслідкувати прогрес кожної дитини та побудувати її індивідуальну траєкторію навчання. Цифрові інструменти (Google Форми, тести Kahoot, Quizizz, вправи learningapps, схеми MindMeister, дошка Padlet тощо) можуть застосовуватися на різних етапах заняття в залежності від мети формувального оцінювання, а їх використання допоможе підвищити мотивацію та заохотити учнів до навчання.

Формувальне оцінювання – не просто зміна форми, це принципово інший підхід до організації системи контролю та оцінювання в освіті: формує здобувача освіти як суб'єкта соціальних відносин; формує освітній процес як максимально адаптований до індивідуальних особливостей, інтересів і потреб кожного здобувача освіти; формує вчителя як творчу особистість, яка усвідомлює особливе соціальне призначення освіти й, головне, готова реалізовувати його в межах своєї педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2013. № 6. С. 45-57.
2. Нова українська школа: poradnik для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017.
3. Формувальне оцінювання на уроках української мови й літератури у 5-9 класах. Гапон Л. О. // Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі / за заг. ред. Г. І. Дідук-Ступ'як, Т. М. Миколенко, М. В. Пігур. Тернопіль, 2020. С. 145-147.

Січко А. М.

Подільський районний вечірній (змінний) ЗЗСО II-III ступенів

Папач О. І.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В 5 КЛАСІ

Однією з цілей математичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти 2020 року є удосконалення вміння розв'язувати математичні та практичні задачі [1, с. 9]. Компетентнісний підхід до навчання передбачає формування та розвиток особистості учня, здатної швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективно вирішувати проблеми на основі отриманих знань, умінь і навичок. Формування здатності діяти практично, виявляти математичну компетентність, застосовуючи знання та досвід, здобуті в школі, «здійснюється за рахунок переорієнтації процесу навчання на його результат, виражений в діяльнісному вимірі» [2, с. 6].

Одним з професійних завдань вчителя математики є така організація вивчення предмету, щоб він виявився і корисним, і захоплюючим одночасно. Діти часто гублять зацікавленість через надмірну абстрагованість математики, тому вчитель має показати роль математики в пізнанні оточуючого світу, причому не лише через інтеграцію з іншими шкільними предметами, а й через ті можливості, які математика дає для розв'язання конкретних життєвих проблем. Це сприятиме розвитку життєво компетентної особистості учня, готової самостійно та творчо вибудувати власне життя.

Починаючи працювати з учнями 5 класу, необхідно прагнути підвищити рівень їх пізнавального інтересу до предмету, допомогти усвідомити власні мотиви зацікавлення математикою, а також адекватно оцінити свої навчальні можливості. Своє основне завдання вчителі мають вбачати в такій організації процесу навчання, щоб кожне зусилля з оволодіння знаннями проходило в умовах розвитку пізнавальних здібностей учнів, творчого мислення, формування основних прийомів розумової діяльності як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння тощо.

Вважаємо, що використання компетентнісно орієнтованих задач при вивченні математики в 5 класі має надзвичайно важливе значення, оскільки сприяє формуванню стійкого інтересу до предмету. В основі таких завдань – певна практична ситуація, яка має бути знайомою учню та розв'язуватися завдяки застосуванню знань з математики. Розв'язання цих завдань сприяє розвитку математичної грамотності, яка передує математичній компетентності. У деяких джерелах ці два поняття ототожнюють, але вони мають суттєво відмінні визначення. Математична грамотність за визначенням OECD / PISA – спроможність індивідуума ідентифікувати та осмислювати роль математики у світі, спроможність робити ґрунтовні математичні судження, можливість математичної діяльності, що відповідає запитам сьогодення та майбутнього як творчого, конструктивного, зацікавленого і свідомого громадянина [3, с. 19]. Відповідно до такого визначення математична грамотність є важливою складовою математичної компетентності.

У дослідженні PISA щодо математичної грамотності подана загальна шкала рівнів та опис математичної грамотності, яка дозволяє вчителю орієнтуватися в тому, як використовувати компетентнісно орієнтовані завдання, поступово ускладнюючи їх [5, 25]. У практичній діяльності, як правило, вчителі постійно використовують завдання, які відповідають лише першим трьом рівням.

Перший рівень – рівень відтворення – передбачає відтворення математичних фактів, методів та виконання обчислень. Для їх складання достатньо базових знань у стандартних та чітко обговорених ситуаціях. Найпростіші завдання взагалі можуть бути однокроковими, представленими у вигляді таблиці, схеми, графіку чи діаграми. Діти мають розуміти прості алгебраїчні залежності та стандартну систему позначень. Тому завдання такого рівня слід пропонувати на уроках вивчення нового матеріалу, коли за допомогою компетентнісно орієнтованих завдань можна створити умови для формування понять, виведення і засвоєння формул.

Другий рівень включає встановлення зв'язків та інтеграцію матеріалу з різних математичних тем, необхідних для вирішення поставленого завдання. Учні можуть застосовувати свої знання в різноманітних, достатньо складних ситуаціях. Вони можуть упорядковувати, співвідносити і робити обчислення, вирішувати

багатокрокові текстові задачі, виконувати нескладні алгебраїчні завдання, які включають складання виразів, розв'язування систем лінійних рівнянь, визначати значення величин.

Третій рівень (рівень міркування) – учні можуть організувати інформацію, робити узагальнення, вирішувати нестандартні проблеми, робити висновки на основі вихідних даних та обґрунтовувати їх. Вони застосовують знання алгебраїчних понять і залежностей, складають алгебраїчну модель нескладної ситуації. У завданнях третього рівня, перш за все, необхідно самостійно виділити в ситуації проблему, яка вирішується засобами математики, і розробити відповідну їй математичну модель. Учні мають розв'язувати поставлену задачу, використовуючи математичні міркування та узагальнення, та інтерпретувати рішення з урахуванням особливостей розглянутої в завданні ситуації. Тому під час роботи над такими завданнями рекомендуємо переформулювати зміст задачі мовою математики, ретельно вивчити, правильно розуміючи умову. На цьому етапі в учнів часто виникають проблеми, пов'язані з нерозумінням термінів, законів чи залежностей. Наприклад, не всі діти усвідомлюють співвідношення між відстанню, швидкістю та часом або обсягом роботи та продуктивністю. Тому пропонуємо спочатку створювати допоміжну (неформальну) математичну модель, з нестрогим описом процесу. А на основі неї математичну модель задачі вже засобами математичної мови.

Банк компетентнісно орієнтованих задач можна поповнювати за рахунок навчально-методичної літератури, власноруч перероблених та тих, які можуть створювати та збирати учні. Крім того, учні можуть отримати завдання написати казку, вірш, байку, сценку. Наприклад, на тему «Математика в житті моїх батьків», «Де я бачу геометричні фігури», «Стародавні одиниці довжини» тощо. Пропонуємо дітям також творчі задачі, які є «відкритими», а отже, мають багато розв'язків. Під час їх розв'язування діти вчать не боятися зробити помилку, тому що кожна їх відповідь – правильна. Це дає змогу наповнити урок учнівськими перемогами та радістю від успіху.

Компетентнісно орієнтовані задачі відповідають найвищому рівню засвоєння навчального матеріалу — застосування навчального досвіду в змінених умовах. У зв'язку з цим використовуйте роботу з ними на завершальному етапі вивчення теми або на етапі контролю

навчальних досягнень учнів. Таким чином, компетентнісно орієнтовані задачі можуть виконувати формувальну, узагальнювальну або контролювальну функції.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 р.
2. Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі: Метод. посібник / О. І. Глобін, М. І. Бурда, Д. В. Васильєва, В. В. Волошена, О. П. Вашуленко, Н. Д. Мацько, Т. М. Хмара. К.: Педагогічна думка, 2015. 245 с.
3. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія / Сергій Анатолійович Раков; В.о. Харків.

Ятвецька Л. І.,

Ятвецький В. М.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В БАЗОВІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

Ідея інтеграції знань є надзвичайно популярною в освіті. Її освоєння, як показує сучасна педагогічна наука та освітня практика ряду зарубіжних країн (Угорщина, Фінляндія, Німеччина та ін.), дозволяє формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим

рівнем мислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості, системності та цілісності. На думку науковців, традиційна освіта неспроможна формувати цілісний погляд на світ, його єдину картину внаслідок фрагментарності змісту і вузькопредметного його викладання. Примусове засвоєння елементів знань, не зв'язаних у ціле, залишає їх поза розумінням, а розуміння (за Г.-Х. Гадамером) – природний стан буття людини [5]. Відсутність у змісті освіти і навчальному процесі умов для формування образу світу, заснованого на спільних для всіх областей людської діяльності закономірностях, унеможливує найважливіший методичний підхід освіти для сталого розвитку – фундаменталізацію знань, інтеграцію їх у процесі формування адекватного розвитку науки, життєствердного образу світу учня [2].

На сьогодні серед дослідників інтеграції як педагогічного явища встановилися погляди, що інтеграція відіграє роль одного з провідних принципів освіти, який становить методологічну основу розкриття єдності явищ об'єктивної дійсності, сприяє створенню системного образу світу, його цілісної і багатовимірної картини [3].

Методологічне обґрунтування інтеграції знань у навчально-виховному процесі стало предметом детального аналізу науковців. Інтеграція знань, як основа цілісного сприйняття й пізнання світу, методичний засіб навчально-виховного процесу, знаходилась у центрі наукової уваги видатних педагогів різних часів, зокрема П. Блонського, Е. Гідденса, Я. Коменського, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших. У вітчизняній освіті проблема інтеграції змісту освіти висвітлювалась у працях С. Гончаренка, К. Гуз, В. Ільченко, І. Козловської, В. Паламарчука та інших. Розуміння елементів знань не досягається інакше, як через включення їх у цілісність (Х.-Г. Гадамер, Г. Рузавін, В. Ільченко, К. Гуз та ін.), а цілісність знань досягається завдяки інтеграції їх, обґрунтуванні на основі загальних, спільних для всіх елементів знань про природу закономірностей (К. Гуз, В. Ільченко, А. Уйомов, А. Цофнас та ін.). Науково обґрунтували структуру інтегрованих знань Т. Усатенко, О. Джулик, Є. Яворський. Проблеми інтегративних процесів в освіті досліджено в наукових роботах І. Богданової, М. Н. Берулави, А. Беляєвої, Л. Дольнікова. Питаннями впровадження інтеграції в навчальний процес, розробкою методик

проведення інтегрованих занять займались Л. Вичорова, Т. Горзій, О. Проказа, Є. Романенко.

До кінця XX століття ідею інтеграції розглядали переважно в контексті міжпредметних зв'язків, що стосувалося взаемвикористання навчального матеріалу, координації та системності знань. В той час розвитку теорії інтеграції в освіті набуло широке упродження міжпредметних зв'язків у дидактичну науку та педагогічну практику. У педагогіці інтегративний підхід розглядався частіше також з позиції формування наукового світогляду учнів. Наприкінці XX ст. з розвитком педагогічної інтеграції, поняття «міжпредметні зв'язки» поступово втрачає свою значущість і замінюється поняттям «інтеграція», «педагогічна інтеграція». Вітчизняні вчені (С. Гончаренко, В. Ільченко, Е. Паладянец) зазначають, що при всій важливості міжпредметних зв'язків як одного з аспектів інтеграції вони не можуть забезпечити необхідного рівня цілісності змісту освіти [5].

На сьогоднішньому етапі інтеграцію визначають не тільки як основну форму прояву єдності знань, але і як засіб її досягнення, динамічний процес, який на кожному етапі розвитку знищує існуючі зв'язки та знову відновлює їх на більш високому рівні, утворюючи єдність та цілісність системності пізнання світу. Підхід до сутності інтеграції як педагогічного принципу, важливого принципу дидактики та провідної тенденції оновлення змісту освіти знайшов відображення у Державному стандарті базової середньої освіти та Типовій освітній програмі, затвердженими відповідними постановами Кабінету Міністрів України [1, 6], в яких інтегрування виступає у якісно відмінному способі структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що дозволяє досягати компетентнісних результатів навчання на основі системного викладу знань у нових органічних взаємозв'язках.

Аналіз зазначених документів показує, що реалізація інтегративного підходу в освітньому процесі базової школи має здійснюватися у вигляді інтеграційних процесів за такими чотирма основними рівнями інтеграції, як внутрішньопредметний, міжпредметний, міжособистісний та внутрішньоособистісний, де останні два рівня відповідають ціннісному потенціалу освітніх галузей Державного стандарту і відбуваються як інтеграція ціннісно-сміслового типу.

Інтеграція на рівні способів дій, яка поряд з інтеграцією ціннісно-сміслового типу та контент-орієнтованою інтеграцією належить до основних типів інтеграції, має реалізуватися у межах навчальних предметів чи в процесі тематичного навчання.

Щодо контент-орієнтованої інтеграції, то в умовах освітнього процесу на засадах Державного стандарту базової середньої освіти, вона може здійснюватися двома шляхами: на основі змісту навчальних предметів при об'єднанні навколо однієї теми знань з різних навчальних дисциплін, що на практиці реалізується найчастіше у вигляді інтегрованих уроків, та впровадженням інтегрованих курсів, побудованих на органічних зв'язках між різними навчальними предметами.

Так, до переліку базових модельних програм Типової освітньої програми внесено інтегровані курси «Пізнаємо природу. 5-6 класи», «Довкілля. 5-6 класи», «Природничі науки. 5-9 класи» (інтегрований курс для обох циклів навчання), «Природничі науки. 5-6 класи» та «Природничі науки. 7-9 класи» (інтегрований курс) для окремих циклів, які базуються на мультидисциплінарному підході при здійсненні інтегрованого та інтегровано-предметного навчання. Разом з тим у Типовій освітній програмі пропонуються модельні програми міждисциплінарного рівня інтеграції на основі глибшого взаємопроникнення навчального матеріалу з різних навчальних предметів з вивченням навчального матеріалу кількох освітніх галузей в межах одного інтегрованого курсу: «Робототехніка. 5-9 класи»; «Робототехніка. 5-6 класи», «Робототехніка. 7-9 класи», «STEM. 5-9 класи» [6].

Отже, процес впровадження інтегрованого навчання потребує розробки системи методичних заходів стосовно підготовки вчителів до його реалізації, розробки інструментарію інтеграції як у методичній, так і у дидактичній площині.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти (затверджений постановою КМ України 30.09.2020 р. № 898). [Електронний

- ресурс]. Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html
2. Теоретичні та методичні засади інтеграції природничо-наукової освіти основної школи.: посібник/ Ільченко В. Р., Гуз К. Ж, Ільченко О. Г., та ін. К.: Видавничий дім «Сам», 2017. 320 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/713050/3/Teoretychni%20ta%20metodychni%20osnovy%20integracii.pdf>
3. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз . Полтава: Довкілля-К, 2004. 472 с.
4. Ільченко О. Г. Проектування навчального середовища освіти для сталого розвитку / О. Г. Ільченко // Інтеграція змісту освіти на засадах освіти для сталого розвитку: зб. наук. праць «Технології інтеграції змісту освіти» за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., 26 квітня 2012 р. Полтава: ПОППО, 2012. С. 112-117.
5. О. В. Повстин. Інтеграція знань як один з дидактичних принципів сучасної освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/files/povstyn_10.pdf
6. Типова освітня програма для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти (затверджено наказом МОН України від 19.02.2021 р. № 235). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ: РІВНІСТЬ, ДОСТУПНІСТЬ, ОСОБЛИВІСТЬ

Бальбуза О. М.

Одеський Обласний ресурсний центр
КЗВО «ОАНО ООР»

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сьогодні ситуацію в Україні можна описати як кризову, що спричинено антитерористичними діями на сході країни та погіршено епідеміологічною ситуацією в світі. Емоційні стани такі, як стрес, тривога і втома стали постійними супутниками сучасної людини, а в Міжнародній класифікації хвороб в розділі «Перевтома» додалися нові діагнози, один з яких «Емоційне вигорання».

Синдром емоційного вигорання вперше був описаний американським психіатром Г. Фрейденбергер в 1974 році. Фрейденбергер описував стан деморалізації, розчарування і крайньої втоми, які він спостерігав у працівників психіатричних установ [1, с. 12].

Дослідженням синдрому емоційного вигорання займалися такі вітчизняні та зарубіжні психологи, як В. В. Бойко, Т. В. Решетова і В. В. Столина, які вивчали специфіку даного синдрому в професійному спілкуванні. Аспекти професійного вигорання в професіях типу «людина-людина» вивчалися А. М. Анохіним, С. А. Анохіним, С. А. Бабінцева, Г. С. Никифоровою та інші [2, с. 10-17].

Узагальнюючи поняття, «емоційне вигорання» – це стан наростаючого емоційного, мотиваційного, а також фізичного виснаження, що супроводжується відчуттям спустошеності і безпорадності, цинічним ставленням до роботи і іншим людям.

Емоційне вигорання створює суттєві проблеми в житті людини та заважає її нормальній життєдіяльності. Найчастіше термін «емоційне вигорання» пов'язують з діяльністю працівників, чия професія пов'язана з великою відповідальністю, сильним емоційним залученням в процес, постійним контактом з людьми. Це лікарі, поліцейські, пожежники,

вчителі, психологи, журналісти, працівники сфери послуг. Однак існує й особлива категорія громадян, що піддаються емоційному виснаженню, про яку чомусь у нас не прийнято говорити – це батьки.

Найчастіше батьки, спостерігаючи в себе роздратування та агресію спрямовану на власну дитину, не розуміють, чому це відбувається. Вони зляться і кричать на дітей, а потім задають питання психологам, як цього уникнути. І, незважаючи на те, що більшість батьків усвідомлюють, що подібні дії неправильні, ситуація може повторюватися знову і знову. І чим менша дитина, тим серйозніші можуть бути наслідки таких дій для емоційного здоров'я дитини. Адже маленькі діти сприймають негативні емоції батьків, як «Мама (або тато) мене не любить».

Вперше концепція синдрому вигорання у батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП), була представлена Салліван у 1979 році. Вона окреслює цей синдром як психічне і/або фізичне виснаження, пов'язане з тривалою опікою над дитиною, яка має вади у психічному і/або фізичному розвитку [6]. Салліван описує фактори, котрі впливають на виникнення синдрому емоційного вигорання батьків, які виховують дітей з розладами аутичного спектру, це: почуття усамітнення, ізоляції, а також відчуття, що затрачені на дитину сили не мають сенсу і це призводить до втрати сил і провідною причиною синдрому вигорання є брак відпочинку. Такий стан виникає через те, що дитина з проявами аутизму потребує систематичної опіки, окрім того, ще однією причиною цього синдрому є брак допомоги з боку інших людей.

Уолтон вважає, що батьки дітей з ООП стикаються зі специфічним видом стресів. Виховання дитини з вадами у психічному розвитку передбачає великі зміни у житті родини, як правило, це втрата контактів і зв'язків внутрішньородинних і позародинних, відсутність інтересів, що виходять за межі, пов'язані з опікою над дитиною, а також і фізіологічні: безсоння, головний біль, порушення кровообігу [3].

На думку багатьох дослідників, таких як Т. Галковські, Е. Пісула та ін. [4, 5], батьки дітей з розладами аутичного спектру в більшій мірі схильні до синдрому вигорання, ніж батьки, які виховують дітей з іншими нозологіями.

Згідно з Е. Пісулою [5], батьки дітей з аутизмом, особливо відчують брак вмінь і знань щодо виховання своєї дитини, а також вони не до кінця знають можливості дитини. Е. Пісула також стверджує про підвищений рівень страху, що збільшує ризик стресу і зменшує можливості високоякісної опіки над дитиною.

Лише на початку 60-х років ХХ ст. спеціалісти почали шукати відповідь на питання, що відбувається з батьками, діти яких мають порушення в розвитку. Самих батьків, які виховують дитину з ООП характеризують як таких, що постійно живуть у глибокій кризі і переживають дуже негативні емоційні стани. Утворились дві основні концепції, вони пояснюють, що відбувається з батьками, які виховують дітей з проблемами розвитку.

Перша з них відома під назвою «концепція жалю». Дана концепція полягає в наступному: під час встановлення діагнозу дитини, батьки переживають глибокий жаль, пригнічення та смуток, що відповідають жалю родини, дитина яких померла. Такі відчуття пов'язані з тим що, батьки чекають на народження здорової дитини, вимріяну та ідеалізовану. І та дитина, яка з'являється на світ, є для них чужою, оскільки зовсім не відповідає очікуванням. Доти, доки триває жаль за здоровою, омріяною дитиною, почуття прихильності до тієї реально народженої дитини є неможливим [3].

Друга – концепція «хронічного смутку» належить Ольшанському. Він стверджує, що кінцевим етапом адаптації батьків є акцептація дитини з вадами розвитку. Проте багато батьків, навіть після багатьох років життя та опіки над дитиною, ніколи її не досягають. Вони й надалі відчують смуток та пригнічення, оскільки усвідомлюють, що їхня дитина ніколи не зможе жити так, як інші. Виховання дитини може приносити батькам багато втіхи, багато яскравих подій та задоволення, бути джерелом позитивних почуттів, але свідомість того, що їхня дитина можливо ніколи не досягне самостійності, викликає почуття пригніченості. Ольшанській у своїй концепції, розглядає смуток не як патологічну реакцією, а навпаки, цілком природною і зрозумілою емоційною реакцією батьків у відповідь на вади розвитку їхньої дитини.

Теорія Ольшанського вражає песимізмом та односторонністю і не відповідає відчуттям багатьох батьків, які виховують дитину з ООП, хоча, звичайно, є і такі, які постійно відчують себе покривдженими

та нещасними. Без сумніву, почуття смутку, пригніченості та безпорадності не минає раз і назавжди з приходом перших фаз адаптації. Ці почуття можуть виникати неодноразово.

Вже у 80-х рр. ХХ ст. виникає інша концепція: «концепція батьківського стресу». Ця концепція розглядає дитину з вадами розвитку, як стресора. Стратегії, які обирають батьки для спілкування з такою дитиною, залежать від багатьох чинників: від об'єктивних фактів, пов'язаних з дитиною, від особистісних характеристик батьків, а також від середовища, в якому живе родина. На рівень стресу, що переживають батьки, також впливає і те, як проходив процес діагностування проблем, пов'язаних з функціонуванням дитини і в який спосіб було подано інформацію про порушення розвитку. [3]

Враховуючи усе вище згадане, сьогодні перед фахівцями, які працюють в умовах інклюзії: практичними психологами, соціальними педагогами, спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів, громадськими організаціями, постає необхідність всебічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Варто звернути увагу не лише на супровід батьків, які мають прояви емоційного вигорання, а і навчити батьків розпізнавати власні емоційні стани та намагатись своєчасно попередити виникнення емоційного вигорання, використовуючи особисті копінг-стратегії.

Список використаних джерел

1. Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): сб. науч. ст. / под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного; Курск. гос. ун-т. Курск: КГУ, 2007. 168 с.
2. Трушкова С. В. Профилактика профессионального выгорания педагогов-психологов: С. В. Трушкова, А. В. Киреева// Правовестник. 2018. № 9 (11). С. 10-17.
3. Химко М. Б. Синдром вигорання та процес адаптації у батьків аутичних дітей/ режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11731.html> (перевірено 21.04.21)
4. Galkowski T., Dziecispeczalnejtroski. WiedzaPowszechna. Warszawa, 1979. s. 215-240

5. Pisula E. Jakrozdiceradz. sobiezstressemzwizanym z problemami w rozwojudzieci // Dostpnyna: http://sonia.low.pl/sonia/konf_bk/8_pisula.htm
6. Sullivan R. The burn-outsyndrome // Journalofautismanddevelopmentdisorders, 1979.

Березюк Д. І.

КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНЕ ПОНЯТТЯ

Постановка проблеми. Одним з найважливіших напрямів у реформуванні національних освітніх систем є проблема якості освіти. Майбутнє країни залежить від якості освіти, тому що саме в цій системі формується людський капітал, який є найважливішим багатством держави. Якість освіти деталізується педагогічними поняттями «Система забезпечення якості освіти», «Внутрішня система забезпечення якості освіти», розробка яких є актуальним питанням педагогічної науки та практики.

Метою наших тез є аналіз основних теоретичних підходів до визначення понять «якість освіти», «система забезпечення якості освіти», «внутрішня система забезпечення якості освіти».

В педагогічних джерелах зазначається, що основним показником результативності освітнього процесу є «якість освіти», яка окреслює ефективність всієї освітньої діяльності.

У «Короткому термінологічному словнику інноваційних педагогічних технологій» зазначено, що: «якість освіти – рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом» [6].

В «Енциклопедії освіти» поняття якості освіти розглядається так: «якість освіти – певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо)

численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості» [4].

Зазначимо, що якість освіти передбачає комплекс складових, які визначають рівень розвитку особистісних та професійних властивостей, а також рівень знань, умінь та навичок. Це поняття є комплексним, багатогранним, багатовимірним, що віддзеркалює суспільне життя.

Більшість науковців (В. Вікторов, М. Головань, Г. Гутнік, В. Зінченко, О. Ляшенко, Д. Матрос, Н. Мельникова, Г. Поберезьська, Д. Полев та ін.) розуміють «якість освіти» як якість функціонування системи освіти. А інші фахівці (М. Поташнік, І. Шпак та ін.) визначають його як рівень досягнень освітньої діяльності здобувачів освіти.

Провівши аналіз визначень дослідників, ми зробили висновок, що поняття «якість освіти» є багатоаспектним, відображає певні аспекти освітнього процесу.

Зазначимо, що поняття «якості освіти» всі науковці розуміють по-різному. Але у них є одне загальне положення, яке зазначає, що якість освіти – це показник розвитку суспільства в певному часі.

Модель забезпечення якості освіти задекларована у Законі «Про освіту» у Розділі V «Забезпечення якості освіти», де визначені складові цієї системи (ст. 41):

- система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти);
- система зовнішнього забезпечення якості освіти;
- система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [5].

Забезпечення якості освіти – найперше і найважливіше завдання будь-якого навчального закладу. Це завдання досягається не в один момент, а потребує певного часу, і цей процес має бути безперервним. Забезпечення якості досягається комплексом відповідних заходів. Тому виникла потреба з'ясувати значення поняття «забезпечення якості».

У «Національному освітньому глосарії: вища освіта» це поняття трактується так: «забезпечення якості (Quality assurance) – сукупність процедур, що застосовуються на інституційному (внутрішньому)

та національному і міжнародному (зовнішньому) рівнях для якісної реалізації освітніх / навчальних програм і присудження кваліфікацій» [7].

Відповідно до Міжнародного стандарту ISO 9000:20052 – забезпечення якості (Quality Assurance, QA) – це процес або результат формування необхідних властивостей і характеристик продукції в міру її створення, а також – підтримку цих характеристик [3].

Гарантією найвищих результатів та успішним забезпеченням якості, на нашу думку, є стійка та ефективно розроблена система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, яка стабільно функціонує. Соціальні вимоги, які висуває нам суспільство для забезпечення якості освіти, стимулюють до постійного удосконалення системи внутрішнього забезпечення якості.

Науковець А. Вітченко під системою внутрішнього забезпечення якості вищої освіти розглядає узгоджену і взаємопов'язану діяльність основних суб'єктів освітнього процесу у закладах вищої освіти, спрямовану на втілення інституційної стратегії якості, відпрацювання ефективних механізмів її практичної реалізації, сертифікацію та постійне вдосконалення освітньо-професійної підготовки фахівців [2].

Професор Ю. Бобало визначає поняття «системи внутрішньої системи забезпечення якості» 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 [1].

На нашу думку, внутрішня система забезпечення якості освіти передбачає різнорівневу діяльність усіх учасників освітнього процесу, спрямовану на здобуття освіти, набуття професійних компетентностей, враховуючи вимоги суспільства.

Отже, розглянувши різні підходи до трактування понять «якість освіти», «забезпечення якості освіти», «внутрішня система забезпечення якості освіти» ми помітили багатовимірність та різносторонність наукових думок стосовно розуміння даних понять. Внутрішня система забезпечення якості освіти містить компоненти, які пов'язані між собою, та утворює певну ієрархічну систему. На нашу думку, основною педагогічною проблемою є конкретизація поняття «внутрішня система забезпечення якості освіти» і його належне наукове обґрунтування.

І тому подальші дослідження будуть направлені на більш детальний розгляд саме внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Список використаних джерел

1. Бобало Ю. Основні засади функціонування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Національному університеті «Львівська політехніка» / Ю. Бобало // Вища освіта України. 2017. № 4. С. 12-27. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2017_4_4.
2. Вітченко А. О. Впровадження системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти як інституційна проблема / А. О. Вітченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2017. № 8(2). С. 6-16. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_8\(2\)_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_8(2)_3).
3. Воробйова О., Гриценко М., Луговий В., Слюсаренко О., Ставицький А., Таланова Ж., Ткаченко В. Гуманізація вищої освіти як засіб забезпечення її якості в Україні: методичні рекомендації / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. К.: ІВО НАПН України, 2016. 117 с.
4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. 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>
6. Короткий термінологічний словник інноваційних педагогічних технологій [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://kolegium11.dp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=390:2015-01-29-09-11-43&catid=3:2010-12-02-09-01-51&Itemid=20
7. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.

Заварова Н. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Позашкільна освіта в Україні є важливою складовою системи безперервної освіти, спрямованої на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні. Система позашкільної освіти характеризується цілеспрямованим функціонуванням навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості у вільний час, з її особливими структурами, зв'язками та відносинами між елементами.

На сьогоднішній день, державна політика у сфері позашкільної освіти базується на принципах доступності та створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб. Одним із завдань позашкільної освіти є забезпечення потреб у професійному визначенні, соціалізації та інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами [1].

Зарахування дітей з особливими освітніми потребами в заклад позашкільної освіти здійснюється в установленому порядку за заявою повнолітньої особи або одного з батьків (законного представника) дитини, відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини або копії індивідуальної програми реабілітації повнолітньої особи з інвалідністю [3].

Успішність впровадження інклюзивного навчання залежить від вирішення певних завдань на рівні закладу позашкільної освіти:

1. Розвиток інклюзивної культури (формування толерантності, подолання соціальних бар'єрів, створення загальних інклюзивних цінностей, які поділяються та приймаються всіма учасниками освітнього процесу).
2. Зменшення бар'єрів для навчання й участі (забезпечення безперешкодного доступу до будівель, споруд і приміщень згідно з будівельними нормами, державними стандартами та правилами, дотримання принципів універсального дизайну та розумного пристосування).

3. Організація освітнього простору (забезпечення необхідної матеріально-технічної та навчально-методичної бази, необхідних допоміжних засобів навчання, адаптації та модифікації освітньої програми).
4. Соціально-педагогічний та психологічний супровід (створення команди фахівців, які будуть розробляти індивідуальну програму розвитку та надавати психолого-педагогічні послуги із забезпечення освітнього процесу здобувача позашкільної освіти).
5. Науково-методична підтримка педагогічних працівників (підвищення кваліфікації через активні форми спільної педагогічної праці).

Для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу в закладі позашкільної освіти для здобувачів позашкільної освіти з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку відповідно до потреб, зазначених у висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини або індивідуальній програмі реабілітації (для повнолітніх осіб з інвалідністю).

Індивідуальна програма розвитку складається фахівцями, зокрема педагогічними працівниками закладу позашкільної освіти, у взаємодії принаймні з одним із батьків (законних представників) дитини з особливими освітніми потребами, здобувачем позашкільної освіти з особливими освітніми потребами.

Індивідуальна програма розвитку розробляється на навчальний рік й містить інформацію, яка стосується створення належних умов для здобуття позашкільної освіти особами з особливими освітніми потребами та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування:

- загальні відомості;
- відомості про особливості розвитку;
- освітня програма, якою користується керівник групи (класу);
- адаптація та модифікація освітньої програми;
- необхідна матеріально-технічна та навчально-методична бази;
- необхідні допоміжні засоби навчання;
- фахівці, які розробили індивідуальну програму розвитку;

- погодження ІПР з батьками (законними представниками) дитини з особливими освітніми потребами або з повнолітнім здобувачем позашкільної освіти;

- консультування батьків (законних представників) дитини з особливими освітніми потребами у процесі розроблення/виконання індивідуальної програми розвитку;

- психолого-педагогічна характеристика за навчальний рік.

Кожен заклад освіти в Україні повинен бути інклюзивним тому, що це єдиний шлях до розвитку, а переконання, що відмінності між здобувачами освіти – це ресурс, а не перешкоди, які необхідно долати, сприяє підвищенню освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України [2, с. 19].

Список використаних джерел

1. Закон України «Про позашкільну освіту» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України: [офіційний веб портал]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>, вільний. Назва з екрана
2. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі / Т. Лорман, Д. Демпелер, Д. Харві. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України: [офіційний веб портал]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-п#Text>, вільний. – Назва з екрана

Кисельова О. І.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

Воронцова-Лісницька Г. О.

ЗДО № 140

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ І ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Останні два десятиліття відбувається процес переходу від традиційного навчання до навчання на базі комп'ютерних технологій. З розвитком мережі Інтернет стало можливим пересилати необхідну інформацію з одного кінця світу в інший, вільно вести дискусії з іншими користувачами мережі в online режимі і розмішувати на інтернет-сайтах інформацію, що робить її доступною для всіх бажаючих. Сучасні інформаційні технології дають змогу підвищити та вдосконалити ефективність освітнього процесу і сприяють розвитку системи дистанційної освіти.

Проблемам розвитку дистанційної освіти присвячені роботи як зарубіжних, так і вітчизняних науковців (О. Андрєєв, І. Козубовська, Д. Кіган, М. Мур, В. Олійник, Є. Полат, М. Томпсон, А. Хуторський та ін.). Учені наголошують, що дистанційне навчання – це технологія, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовуючи комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для постачання навчального матеріалу та спілкування. Так, не залежно від місця перебування (дім, робота), можна підтримувати постійний контакт з викладачем за допомогою інноваційних технологій, у тому числі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), та одержувати навчальний матеріал, представлений в електронному вигляді [2, с. 28-30].

Згідно чинного законодавства України (Закони України про освіту, про вищу освіту, Наказ МОН «Деякі питання організації дистанційного навчання») [1] дистанційне навчання (ДН) – індивідуальний процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який в основному відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних інформаційно-комунікаційних та психолого-

педагогічних технологій [3, с. 63-65].

Характерними рисами ДН є: гнучкість – здобувачі освіти не відвідують регулярних занять, а навчаються у зручний час та у зручному місці; модульність – в основу програми покладається модульний принцип, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам, кожний окремий курс за змістом складається з декількох незалежних модулів (тем); паралельність – навчання здійснюється без відриву від виробництва або іншого виду діяльності; велика аудиторія – одночасне звернення до великої кількості здобувачів освіти та забезпечення їхнього спілкування між собою та з викладачем за допомогою ІКТ; технологічність – використання в навчальному процесі нових досягнень ІКТ, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір; соціальна рівність; інтернаціональність; нова роль викладача – ДН робить його наставником-консультантом, який координує пізнавальний процес, удосконалює курси, які викладає, підвищує творчу активність, позитивний вплив на здобувача освіти – підвищення творчого, інтелектуального потенціалу людини, самостійність, самоорганізація, прагнення до знань [2, с. 29-34], [4, с. 45-47].

Для організації навчального процесу заклади освіти використовують власні офіційні сайти. У випадку використання інших доступних для закладу ресурсів (наприклад особистих блогів) на офіційному сайті має бути розміщене пряме посилання на використовувані ресурси. Орієнтована структура цього розділу може мати такі елементи: клас (група, курс) у якому навчаються учні (здобувачі вищої освіти різного рівня, слухачі курсів підвищення кваліфікації), навчальна тема, посилання на електронні ресурси, які рекомендовані для вивчення, практичні завдання для використання, терміни їх виконання, посилення, час проведення вебінару (за необхідністю) та адреса електронної пошти закладу освіти або вчителя (викладача), куди потрібно надіслати виконання практичної роботи.

Сучасний рівень комп'ютерної техніки і різноманітного програмного забезпечення надає широкі можливості для підвищення ефективності навчання. Використання ІКТ сприяє удосконаленню системи освіти на всіх її ланках та забезпеченню якісно нового її рівнів. Популярними сервісами для організації дистанційного навчання є: LMS (от англ. Learning Management System – система керування навчанням, наприклад, Moodle, який можна безкоштовно налаштувати на вебсервісі <https://www.gnomio.com>; Google Classroom – безкоштовний сервіс Google,

за допомогою якого можна організувати навчання з використанням сервісів Google (документи, диск, презентації, таблиці); спільнота Classtime в Україні, яка підтримує заклади освіти, на діяльність яких вплинула пандемія Coronavirus/COVID-19, Classtime активно підтримує заклади освіти, щоб зробити домашнє навчання привабливим та ефективним у будь-якому віці; Zoom – сервіс для онлайн-конференцій та відеозв'язку, розрахований на організацію конференцій та вебінарів для різної кількості користувачів; Ding Talk – сервіс для відеозв'язку та дистанційного навчання; Class dojo – сервіс, який допомагає максимально зімітувати освітнє середовище вдома. Існують також додаткові вебпортали та сервіси для створення навчального е-контенту. МОН запустило ресурс, де зібрана інформація про зміни в освіті через карантин.

Дистанційне навчання, яке здійснюється за допомогою ІКТ досить нове явище, проте, воно вже зайняло важливе місце в світовій освітній сфері, оскільки має ряд значних переваг. ДН надає здобувачам освіти доступ до нетрадиційних джерел інформації, посилює ефективність самостійної роботи, створює можливості для творчого самовираження, знаходження та закріплення різних професійних навичок, а вчителям (викладачам) дозволяє реалізувати нові форми і методи навчання. Варто підкреслити, що дистанційний курс, у порівнянні з традиційним навчанням, вимагає більшої гнучкості, детальнішої розробки змісту, ретельнішого планування, підтримки учасників освітнього процесу.

Для створення власних дистанційних курсів викладач повинен уміти: визначити мету і завдання вивчення дистанційного курсу; за допомогою тестування визначити попередній рівень знань здобувачів освіти; поділити навчальну інформацію на окремі блоки; послідовно подавати інформацію за певною логікою; складати запитання для закріплення дистанційного курсу; підтримувати мотивацію та зацікавленість слухачів.

Окрім вагомих переваг, дистанційне навчання має низку проблем, які потребують ретельного вивчення і вирішення в найближчий час, зокрема, недостатність інформаційно-технологічного забезпечення (особливо це стосується сільської місцевості та соціально-незахищених верств населення); нестача мотивації і самоконтролю з боку здобувачів освіти; труднощі в здійсненні вимірювання знань і оцінюванні навчальних досягнень, все це потребує подальшого вивчення і розробки методичного та

дидактичного забезпечення.

Список використаних джерел:

1. Деякі питання організації дистанційного навчання Наказ міністерства освіти і науки України № 1115 від 08.09.2020. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE35224.html (дата звернення: 06.04.2021).
2. Грушина І. Теоретичні та методологічні основи використання дистанційних технологій в контексті змішаного навчання. Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-тету імені Володимира Винниченка. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016, Вип. 10 (1). С. 28-34.
3. Татарчук Г. М. Інституціалізація дистанційного навчання: соціологічний аспект. Освіта. 2000. № 1. С. 63-72.
4. Організація дистанційного навчання. Створення електронних курсів та електронних текстів: навч. посібник / В. В. Вишнівський, М. П. Гніденко, Г. І. Гайдур, О. О. Ільїн. Київ: ДУТ, 2014. 140 с.

Краснощок Т. П.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

**ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ НЕЙРОДИНАМІКИ У
КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Корекційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами будується на результатах, що визначені у висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, а також на результатах проведеної фахівцем вхідної діагностики.

Оскільки у поточній практиці діагностика проводиться методами нейропсихологічного дослідження у результатах зазначається рівень нейродинаміки. Відповідно до отриманих результатів однією з основних мішеней корекційної роботи є оптимізація нейродинаміки. Нейродинамічні властивості досліджувались І. П. Павловим, Б.

М. Тепловим, В. Д. Небиліциним, Б. Г. Ананьєвим, М. Н. Лівановим та іншими [1, с. 37].

Найчастіше недостатній рівень нейродинаміки корелює з «польовою» поведінкою дитини, зниженою мотивацією, не завершенням розпочатих дій, нестійкою увагою, швидкою втомою. У зв'язку з тим, що нейродинамічні характеристики морфологічно локалізовані у першому функціональному блоці мозку за О. Р. Лурією, оптимальне функціонування другого та третього блоку (за О. Р. Лурією) стає мало можливим. А саме другий та третій функціональні блоки забезпечують збір, обробку інформації та аналітично-синтезичні здібності. Саме тому урахування оптимізації нейродинаміки дає змогу розвивати вищі психічні функції дитини – пам'ять, увагу, мислення, сприйняття, мова. Перший функціональний блок мозку ще називають енергетичним блоком, оскільки саме структурні одиниці та фізіологічні принципи цього блоку забезпечують рівень збудження кори великих півкуль.

Сприяти та аналізувати інформацію, утримувати поточний аналіз в межах оперативної пам'яті, організувати та планувати діяльність у відповідь на отримані дані, формувати оптимально-функційні зв'язки, контролювати та усвідомлювати дійсність можливо лише за умови оптимального рівня бадьорості.

Структурно-морфологічні одиниці першого функціонального блоку, такі як ретикулярна формація стовбура мозку, неспецифічні структури середнього мозку, лімбічна система, область гіпокампу, забезпечують та регулюють тонус кори головного мозку. Окрему увагу слід приділити лімбічній системі, оскільки саме ця морфологічна структура займає центральне місце в організації емоційних станів та мотиваційного компоненту діяльності. Сформованість структур першого блоку забезпечує організацію уваги, пам'яті та свідомості. Наявність довільного управління увагою супроводжує успішність як процесу корекції, так і процесу навчання [2, с. 17].

В процесі корекційної роботи оптимізація нейродинаміки проводиться через використання дихальних вправ, ритмізацію, роботу з кінезіологічними м'ячами. Саме робота з кінезіологічними м'ячами інтегрує роботу усіх трьох функціональних блоків мозку. У роботі з кінезіологічними м'ячами залучається сенсорномоторна, зорова

та слухова системи, а також розвивається, а у деяких випадках і формується, регуляторний компонент діяльності вищих психічних функцій.

Методи роботи з м'ячами широко відомі у методиці «Balance – Auditory – Visual – Exercises», що була розроблена Б. Хьюбертом, а сьогодні має багато адаптацій та модифікацій. Ідея методу полягає у виконанні серії дії, які поступово ускладнюються та розширюються, та утриманні єдиного ритму. Однак ключовим в успішності використання кінезіологічних м'ячів є вірний інструктаж, техніка виконання вправ, а також важливу роль грає безпосередньо обладнання. У роботі використовуються резинові м'ячі діаметром 5-6 см, а також мішечки розміром 10*10 та вагою 230 гр.

Вправи з кінезіологічними м'ячами потребують морфологічної та анатомічної готовності та рухливості фалангів пальців, суглобів зап'ястя, ліктьових та плечових суглобів, м'язів скелету та корпусу, тазостегнових та колінних суглобів, гомілки, стопи, тобто у роботі залучаються м'язи та суглоби всього тіла. Також залучаються окоорухові м'язи. Таким чином, в процесі роботи, паралельно з основною метою, вирішуються питання м'язової спастики та моторної безладності.

Розпочинаючи роботу з кінезіологічними м'ячами дитині слід ознайомитися з ними та оволодіти вільним захватом. Важливо, щоб захват м'яча був не занадто сильним або слабким, тому тут підключається кінетичний та кінестетичний компонент моторного акту. Перший етап роботи передбачає вправи з використанням одного м'яча, другий етап – використання двох м'ячів одночасно. Додавання та зміна вправ проводяться лише при успішному та безпомилковому виконанні обумовлену кількість повторів. На третьому етапі можливо використання балансіровочної дошки.

Методи стабілізації нейродинаміки використовуються із дітьми різного віку, однак зазначити кількісні показники не є можливим, оскільки основний акцент, в роботі з ними, робиться на якісні показники. Серед якісних показників стабілізації нейродинаміки відсутність/зменшення «польової» поведінки під час занять, відсутність/зменшення відтворення попередніх дій при виконанні наступних завдань, засвоєння ритму вправ, подовження серії успішно

виконаних елементів вправи, наявність та слідування само інструктажу тощо.

Серед якісних показників продуктивності та ефективності використання у роботі кінезіологічних м'ячів слід зазначити покращення виконання вправ на розвиток зорово-моторної та оптико-просторової координації, вправ на розвиток кінетичного і кінестетичного компоненту моторного акту, також покращилась автоматизація моторних програм.

Таким чином, початок корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами акцентований на стабілізацію нейродинаміки формує ґрунтовну базу для розвитку вищих психічних функцій дитини. Робота з кінезіологічними м'ячами супроводжує формування морфологічних субстратів емоційної регуляції та мотиваційних станів.

Список використаних джерел

1. Аверин В. А. Психология личности: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 89 с.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.

Лозова Т. М.
Розквітівський ЗЗСО
Розквітівської сільської ради
Березівського району Одеської
області

СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСАД НУШ

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета якої створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається

зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті. Основні засади реформи шкільної освіти та орієнтовний графік впровадження реформи викладено в Концепції Нової української школи [4].

З появою НУШ все частіше суспільство чує про нову форму навчання – інклюзивну освіту. Що це таке? Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Адже відомо, що відповідно до пункту 1 статті 20 закону «Про освіту», заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні або спеціальні групи і класи для навчання дітей з ООП. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків (інших законних представників) інклюзивна група або клас утворюється обов'язково [3].

Тому головна ідея інклюзивного навчання має відтворювати найголовнішу демократичну ідею – кожен учень є активним членом освіти та повноцінним здобувачем освіти. Саме тому така форма навчання передбачає відповідну освітню програму (з огляду на нозологію дитини), яка максимально наближена до його здібностей та нахилів. В ній прописані запити, необхідні умови, які допомагають підтримати, навчити, дати знання дітям з особливими освітніми потребами, значним є і можливість надання медико-соціальної та психолого-педагогічної допомоги учню протягом навчання в школі. Та найголовніша мета такого навчання – це можливість кожного дня знаходитись в оточенні здорових дітей. Такий спосіб комунікації допомагає дитині відчувати себе одним цілим з класним колективом. Це розвиває бажання мати наповнене всіма барвами красок життя, стимулює до усвідомлення того, що «я все можу», «у мене вийде», «Я такий, як усі інші товариші». Дитина перестає замикатись у собі, в неї підвищуються якості власного буття. Такі концептуальні положення є основою інклюзивного навчання у Новій українській школі.

Відповідно до доопрацьованої версії «Концептуальних засад» (Відбулось громадське обговорення, під час якого автори спробували відобразити суспільний запит, доповнити суттєві моменти, врахувати конструктивну критику) стало зрозуміло, що найбільшого зацікавлення набули такі позиції:

1 - Педагогіка партнерства. Головна ідея якої – це взаємодія батьків, дітей та вчителів. Досягнення балансу прав та обов'язків між

ними з метою досягнення спільної мети. Так як я сама працюю в інклюзивному класі та маю змогу практично співпрацювати з родиною такого учня, вважаю, що це гарна практика взаємодії. Спільно з батьками обговорюється програмовий навчальний матеріал на рік, завдяки шкільному психологу, соціальному педагогу, адміністрації та іншим спеціалістам планується навчальний план та корекційна робота. Під час цього процесу вислуховуються та враховуються побажання всіх сторін. Важливу роль під час освітнього інклюзивного навчального процесу в житті дитини відіграє асистент вчителя. Наразі, це сучасний та прогресивний підхід під час щоденного навчання. Завдяки появі нової посади всі діти мають можливість на повноцінне навчання. Вчитель розповідає новий матеріал, а асистент покликаний допомагати, підтримувати, стимулювати дитину з особливими освітніми потребами. Така діяльність асистента забезпечує локальну підтримку не відволікаючи всіх учнів класу. Батьки мають змогу спілкуватись та консультуватись як з педагогом, так із асистентом, а відповідно до цього бути максимально обізнаними про результативність освітнього процесу своєї дитини.

2 - Готовність до інновацій. Інновації в освітній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами – це використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для отримання результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю. Вивчення інноваційного досвіду показує, що більшість нововведень присвячені розробці технологій [1, с. 11]. Завдяки сучасним підходам у навчанні в умовах загальноосвітнього закладу з інклюзивним навчанням одним із суттєвих моментів є створення додаткових умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими потребами. Одним із ефективних способів досягнення дитиною гарних результатів є його корекційна спрямованість. Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: дефектолог (логопед, олігофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), спеціальний психолог, соціальний працівник. Не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники навчальної команди: вчителі, асистенти вчителів, музичні керівники, фахівці з ЛФК та інші. Спеціалісти з проблем розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку можуть багато в чому допомогти педагогам. Дефектологи,

фізіотерапевти, психологи, невропатологи, фахівці з фізкультури, працетерапії, терапії поведінки, соціальні працівники – всі вони закладають свої цеглинки в будову успішного інклюзивного навчання. В своїй педагогічній діяльності я постійно підтримую інтерес дитини до співпраці з іншими педагогами, адже це і додаткове спілкування і професійна порада, допомога та фахова майстерність. Сучасні умови дозволяють гармонійно розвивати учня та готувати до самостійного життя в соціумі.

3 - Автономія школи і вчителя. Завдяки тому, що з появою НУШ учитель отримав більше прав та можливостей, процес опанування знань в інклюзивних класах набув гнучкості та можливості редагування з урахуванням особливостей навчання в певному класі. Зараз головна мета вчительської діяльності – отримати результат, а шлях, яким педагог досягає його, може мати в кожного спеціаліста власний вигляд.

Отже, завдяки засадам НУШ, інклюзивна освіта впевнено набирає свої оберти та з кожним роком самовдосконалюється. Так, ще є багато моментів над якими необхідно працювати, розвивати, спостерігати за ефективністю нових форм та методів роботи з учнями в інклюзивних класах. Але перші практичні напрацювання дозволяють впевнено дивитись у майбутнє та вірити в краще.

Список використаних джерел

1. Атанов Г. А. Діяльнісний підхід у навчанні / Г. А. Атанов. Донецьк: ЕАІ-прес, 2001. 58 с
2. Андросова В. М. Використання інноваційних технологій в роботі з дітьми-логопатами старшого дошкільного віку для корекції вад звуковимови / В. М. Андросова // Розкажіть онуку. 2004. № 10-11.
3. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України від 05.09.2017.
4. МОН Нова українська школа, сайт <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
5. Постанова КМУ Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (із змінами, внесеними згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 588) від 09.08.2017 р.

Молла В. П.

Відокремлений структурний підрозділ
«Одеський технічний фаховий коледж
Одеської національної академії харчових технологій»

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Метою нашої роботи є аналіз проблеми управління якістю освітньої діяльності закладів вищої освіти, а також обґрунтування основних напрямків оптимізації управління якістю вищої освіти. Об'єктом дослідження є освітній процес у закладі вищої освіти та його складники. Предметом дослідження є якість управління освітнім процесом в закладі вищої освіти.

Під час дослідження ми зосередимо увагу на таких питаннях: особливості освітньої діяльності закладів вищої освіти, управління якістю освітньої діяльності в закладі вищої освіти та напрями розвитку системи освітньої діяльності закладів вищої освіти.

Аналіз наукових та фахових джерел засвідчив, що якість вищої освіти в радянський період забезпечувалась низкою системних організаційних і фінансових заходів, зокрема: державним плануванням необхідних обсягів підготовки фахівців різних спеціальностей з огляду на демографічну ситуацію, плани розвитку економіки державі пріоритети розвитку суспільства; забезпеченням безоплатного отримання вищої освіти коштом держави; поетапною підготовкою викладацького складу з числа спеціалістів-практиків чи наукових працівників із досвідом проведення наукових досліджень; сформованою системою систематичного і регулярного підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів ЗВО; наявністю стандартизованих вимог до рівнів знань фахівців усіх спеціальностей і, відповідно, уніфікованих навчальних програм із урахуванням основного напрямку підготовки спеціалістів у навчальному закладі; чітким довготерміновим і оперативним плануванням навчально-виховних заходів, суворим дотриманням виконання цих планів та

організацією контролю їх виконання; забезпеченням гарантованого розвитку матеріально-технічної бази навчальних закладів із урахуванням їх специфіки, стану розвитку науки і економіки в державі; гарантованим забезпеченням викладачів і студентів навчальною літературою та навчально-методичними матеріалами як через бібліотечну мережу, так і через систему роздрібною торгівлі; забезпеченням належного обліку оволодіння студентами різних ЗВО знаннями з метою забезпечення їх мобільності в межах державної системи вищої освіти і працевлаштування [4, с. 44].

Варто зазначити, що після прийняття Україною незалежності з'явилася можливість самостійного формування політики в галузі вищої освіти, що сприяло становленню сучасної системи управління вищою освітою в Україні.

Однак, поряд з позитивними здобутками, дослідження з означеної проблематики дає підстави для визначення факторів, які вплинули на зниження якості надання освітніх послуг:

- скасування державного розподілу випускників;
- дефіцит серед випускників ВНЗ фахівців, здатних працювати в умовах ринкової економіки та надлишок «традиційних» фахівців;
- нестабільний попит на фахівців-випускників ВНЗ;
- зниження мотивації до отримання інженерних спеціальностей та оволодіння технічними знаннями [1, с. 24-26].

Втім, державна освітня політика спрямовується на розв'язання певних проблем в галузі вищої освіти та забезпечення якісної національної освіти. Про це свідчить низка нормативно-правових документів, на яких ґрунтується сучасна вища освіта України: Закон України «Про вищу освіту», Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України, державні стандарти стосовно системи управління якістю освіти.

Відповідно до нормативно-правової бази модернізація управління освітою передбачає:

- оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління;

- перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та закладами вищої освіти;
- перехід до програмно-цільового управління;
- поєднання державного і громадського контролю;
- запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації;
- прозорість розроблення, експертизи, апробації та затвердження нормативно- правових документів;
- створення систем моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях;
- організацію експериментальної перевірки та експертизи освітніх інновацій;
- впровадження новітніх інформативно-управлінських і комп'ютерних технологій;
- демократизацію процедури призначення керівників закладів вищої освіти, їх атестації;
- удосконалення механізму ліцензування, атестації та акредитації закладів вищої освіти;
- підвищення компетентності управлінців усіх рівнів;
- більш широке залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, жінок, а також виховання лідерів у сфері освіти.

Відтак, зважаючи на вищевикладене, доходимо висновку, що основне навантаження і обов'язок у процесі запровадження сучасних систем управління якістю надання освітніх послуг покладається на ЗВО і основним спонукальним чинником при цьому є, з одного боку, необхідність відповідати вимогам жорсткого конкурентного середовища на світовому ринку освітніх послуг, а з іншого – обов'язок підготовки фахівців, здатних свідомо і зі знанням справи відповідати на виклики сьогодення [2, с. 18-19],

Список використаних джерел

1. Вікторов В. Г. Педагогічне передбачення в структурі управління якістю освіти. // Мультиверсум. Філософський Альманах : зб. наук. пр. Вип. 46. К.: [б. в.], 2005. 236 с.
2. Вікторов В. Г. Якість освіти: основні наукові підходи та уявлення // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності [Текст]:

- альманах . Вип. 14. К.: [б. в.], 2004. 214 с.
3. Десятов Т. М., Коберник О. М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом. Х.: Основа, 2003. 240 с.
 4. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах [Текст]: навч. п осіб.: у 2 ч. Ч. 1: Теоретичні засади формування систем управління якістю надання освітніх послуг / кол.авт. ; за заг. ред. чл.кор. НАН України В . С. Загорського. Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2011. 136 с.

Одайник С. Ф.

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

Зовнішнє незалежне оцінювання функціонує у більш ніж 150 країнах світу. В Україні така оцінка навчальних досягнень випускників відбувається з 2008 року згідно Конституції України; Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту»; Указів Президента України від 04.07.2005 р. № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти», від 20.03.2008 р. № 244 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», від 25.09.2008 р. № 857 «Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні»; постанов Кабінету Міністрів України від 25.08.2004 р. № 1095 «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти», від 31.12.2005 р. № 1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти», від 15.04.2015 р. № 222 «Про затвердження Порядку залучення педагогічних, наукових, науково-педагогічних працівників та інших фахівців до проведення зовнішнього незалежного оцінювання»; наказів Міністерства освіти і науки України та Українського центру оцінювання якості освіти.

Система зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) в Україні вважається однією із найуспішніших реформ у системі освіти країни,

що дає змогу підвищити ефективність і справедливість системи вступу до закладів вищої освіти (ЗВО).

Запровадження в Україні зовнішнього незалежного оцінювання як державної підсумкової атестації та випробувань для вступу до закладів вищої освіти України з кожним роком набирає авторитету в системі реформування освітньої галузі. Але важлива не тільки сама реформа, а й те, яким чином керівники закладів освіти аналізують результати ЗНО, яким чином ці результати стають основою для ухвалення управлінських рішень для поліпшення якості освіти.

Однією з важливих складових системи забезпечення якості освіти є моніторинг освітніх досягнень випускників закладів загальної середньої освіти за результатами зовнішнього незалежного оцінювання з навчальних предметів. Але аналізуючи результати ЗНО, важливо розуміти, що сьогодні кінцевий рівень сформованості знань є результатом роботи не тільки закладу освіти, а й впливу інших чинників, наприклад, репетиторства, як додаткової освітньої послуги.

Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО) – це державна установа, яка здійснює зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання, здобутих на певному освітньому рівні, та проводить моніторингові дослідження якості освіти [2]. Кожного року УЦОЯО оприлюднює на своєму сайті офіційний звіт, і результати ЗНО є доступними для

всіх зацікавлених осіб [1]. Це дає змогу всім, хто здійснює дослідження в сфері якості освіти, спиратися в своїх аналітичних пошуках на масові, цілісні, достовірні й надійні дані, отримані під час проведення ЗНО.

Працівниками навчально-методичної лабораторії зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти КВНЗ «Херсонська академія

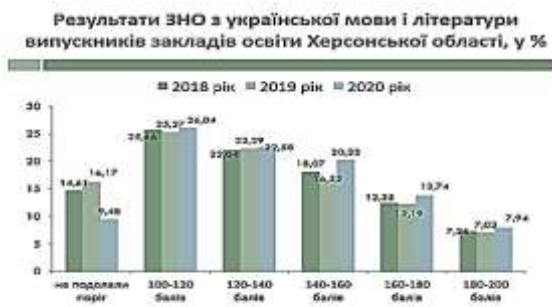


Рис. 1. Викомата Сертифікаційної роботи з української мови і літератури ЗНО випускниками ЗСО Херсонської області у 2018-2020 роки

неперервної освіти» систематично здійснюється регіональний аналіз результати ЗНО з усіх предметів за інформаційними матеріалами УЦОЯО.

Наприклад, аналіз виконання Сертифікаційної роботи з української мови і літератури у 2018-2020 роках засвідчує поліпшення загального рівня успішності учасників ЗНО у 2020 році з даного предмета. По-перше, меншою стала кількість учасників, які не подолали поріг «склав - не склав». По-друге, у 2020 році збільшився відсоток тих, хто набрав від 180 до 200 балів. По-третє, у 2020 році більше учасників показали кращий результат у проміжку 140-180 балів.

Також ми аналізуємо складність тестового завдання і який % учасників ЗНО впорався з певним завданням Сертифікаційної роботи. Відповідно до класифікації, що використовує УЦОЯО, оптимальними за складністю є завдання, для яких відповідний показник перебуває у межах 40-60%. Завдання, складність яких дорівнює 20-40% та 60-80% зараховують, відповідно, до складних та легких; а завдання зі складністю менш 20% та понад 80% – до дуже складних і дуже легких [1].

Яким виявився розподіл тестових завдань з української мови літератури за складністю у випускників ЗЗСО Херсонської області у 2020 році показано на діаграмі (рис. 2).

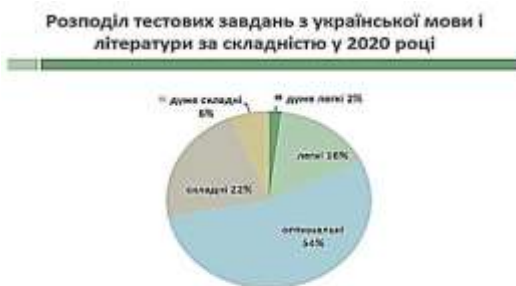


Рис. 2. Розподіл тестових завдань з української мови і літератури за складністю у 2020 році у випускників ЗЗСО Херсонської області.

Отже, наведені приклади засвідчують, що учителям-предметникам регіональний аналіз зовнішнього незалежного оцінювання допоможе акцентувати увагу на тих проблемних питаннях з якими випускники не справляються із року в рік, а для керівників закладів загальної середньої освіти ЗНО є інструментом модернізації освіти, є достовірною й повною інформацією для ухвалення управлінських рішень щодо поліпшення якості освіти у закладі.

Список використаних джерел

1. Український центр оцінювання якості освіти: Офіційні звіти URL: <https://testportal.gov.ua/ofzvrit/> (дата звернення: 06.04.2021).
2. Про Український центр оцінювання якості освіти: URL: <https://testportal.gov.ua/pro-utsoyao/> (дата звернення: 05.04.2021).

Устінова І. М.

Здобувач вищої освіти
другого(магістерського) рівня
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ТЕСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИМІРЮВАННЯ

На сьогоднішній день проблема вибору методу оцінки якості засвоєння знань є важливою та значущою. У зв'язку з цим актуальним є питання про те, як правильно і доцільно використовувати різні інструменти контролю та оцінювання знань школярів. Для формування успішного і об'єктивного підходу важливо, щоб система контролю знань здобувачів освіти була різноплановою: орієнтованою на знання, вміння, перевірку навичок, сформованих компетентностей, а також на виявлення творчих здібностей учнів і емоційного ставлення до предметів, що вивчаються.

Слід зазначити, що проблеми вимірювання рівнів навчальних досягнень обговорюються у працях багатьох учених. Так, К. Безух, В. Беспалько, С. Казакової, В. Королева, В. Симонова, А. Столярова. та ін. наголошували на важливості упровадження тестування як інструменту вимірювання навчальних та особистісних досягнень учнів.

Відтак, нашою метою є проаналізувати думки та погляди дослідників на тест як інструмент вимірювання навчальних досягнень школярів закладів загальної середньої освіти.

Згідно із трактування В. Аванесова, тест – це «науково обґрунтований метод вимірювання якостей і властивостей особистості», а педагогічний тест – «система завдань зростаючої складності і специфічної форми, що дозволяє якісно оцінити структуру та виміряти рівень знань» [1, с. 9]. Дослідник зауважує, що кожен тест володіє цілісністю, структурою та складається із завдань, правил їх застосування, оцінок за виконання кожного завдання і рекомендацій по інтерпретації тестових результатів. Цілісність тесту означає взаємозв'язок завдань та їх приналежність загальному вимірюваному фактору. Кожне завдання тесту виконує відведену йому роль і жодне з них не може бути вилучено з тесту без втрати якості вимірювання. Структуру тесту утворює спосіб зв'язку завдань між собою. В основному, це так звана факторна структура, в якій кожне завдання пов'язане з іншими через загальний вміст і загальну варіацію тестових результатів [2, с. 11].

В. Беспалько під тестом розуміє «... інструмент, який дозволяє виявити факт засвоєння певного досвіду учнями» [3, с. 58].

Для діагностування успішності навчання школярів в ЗЗСО педагогами розробляються спеціальні методи, які часто називаються тестами навчальних досягнень, тестами успішності, дидактичними тестами, компетентнісними завданнями тощо.

Найчастіше дослідники використовують термін «педагогічний тест» і визначають його як систему репрезентативних паралельних завдань зростаючої складності, специфічної форми, яка дозволяє якісно і ефективно виміряти рівень і структуру підготовленості учнів. За чисельністю цей тип тестів займає перше місце. Тести досягнень, які призначені для оцінки успішності оволодіння конкретними знаннями, є більш об'єктивним показником навченості, ніж оцінка. Тести досягнень, або дидактичні тести, відрізняються від власне психологічних тестів (здібностей, інтелекту) за своїм призначенням [4].

Аналіз поглядів перерахованих вище авторів на поняття «педагогічний тест», дозволив уточнити, конкретизувати його суть та зміст. Педагогічний тест – це сукупність тестових завдань специфічної

форми, певного змісту, зростаючої складності, що створюються з метою об'єктивного оцінювання рівня знань учнів.

Отже, педагогічний тест дозволяє забезпечувати систематичний контроль засвоєних знань і об'єктивне оцінювання школярів, спрямований на підвищення ефективності освітнього процесу.

У площині нашого дослідження, педагогічна тестологія – це прикладна методична теорія наукової педагогіки, яка покликана займатися питаннями розробки тестів для об'єктивного контролю підготовленості учнів [2].

У структурі підготовленості велике (але не вичерпне) місце займають знання, вміння, навички та уявлення школярів. Слід додати інтелектуальний, фізичний і культурний розвиток, творчі здібності, вихованість і рівень розвитку емоційно чуттєвої сфери учнів закладів загальної середньої освіти.

Актуальним, у даному контексті, є розкриття наступних понять: знання, уміння, навички, уявлення. Так, знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Знання часто виражаються у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях та виконують важливі соціальні функції: а) матеріалізуються в певні технічні пристрої, технологічні процеси і, таким чином, служать виробництву; б) перетворюються на переконання і є поштовхом до практичної дії [5].

Уміння тлумачаться як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формуються шляхом виконання вправ та створюють можливість виконання дій не лише у звичних, а й у змінених умовах. У навчальній діяльності школярі ЗЗСО ціленаправлено оволодівають навчальними вміннями. Розрізняють загальнонавчальні (стосуються всіх навчальних предметів) та спеціальні (характерні для конкретного предмета) уміння. Володіння сукупністю основних загальнонавчальних умінь і навичок називають умінням учитися.

Навички – це наша здатність виконувати певні дії автоматично, не застосовуючи поелементного контролю або дія, що характеризується високою мірою засвоєння чого-небудь [6]. Відомо, що навички – це автоматизовані уміння.

Уявлення, на думку відомого психолога та філософа С. Рубінштейна, це змінне динамічне утворення, яке кожного разу, за певних умов, виникає та відображає складне життя особистості [7].

Отже, запровадження тестової технології дало можливість педагогам перейти від порівняння навчальних досягнень учнів за суб'єктивними «мірлами» того, хто перевіряє, до об'єктивного вимірювання освітніх результатів, тобто кількісного співвіднесення певних властивостей учня, набутих унаслідок навчання, з еталоном, який узято за одиницю виміру.

У процесі педагогічного вимірювання такими властивостями можуть бути знання, вміння, компетентності, здібності тощо, а оцінювальним еталоном контрольні завдання, що відображають певний елемент змісту освіти.

Наразі актуальним залишається питання модернізації системи об'єктивного оцінювання школярів закладів загальної середньої освіти, що визначається проблемою розробки технологій оцінювання рівня сформованості компетентностей. Компетентності виміряти складно, адже:

- компетентність – це інтегрований результат освіти;
- компетентність формується і виявляється у формі діяльності, а не у інформації про неї (на відміну від знань). Діяльнісну складову компетентностей як результат навчання неможливо оцінити інструментарієм, орієнтованим на відтворення знань та умінь. Наприклад, тест на перевірку рівня сформованості компетентностей не може вважатися валідним, якщо оцінюється не діяльність, а лише інформація про цю діяльність;

- компетентність виявляється свідомо (на відміну від навичок);
- якщо за основу взяти визначення компетентності як здатності мобілізувати набуті знання й уміння, то постає питання, як можна виміряти цю «здатність» у конкретній ситуації;

- оцінювання компетентностей потребує розроблення спеціального інструментарію тощо [8].

Отож, ми вважаємо, що за тести варто використовувати саме для оцінювання ключових та предметних компетентностей учнів ЗЗСО.

Роль тестів досить вагома, однак при всіх їх перевагах, потрібно враховувати, що відповіді на питання при тестуванні короткі і не завжди

аргументовані. Тест допоможе здобувачам освіти виявити прогалини у власних знаннях, а педагогам допоможе зрозуміти, як заповнити ці прогалини. Тому мова йде про місце тестування в системі зворотного зв'язку як одного із способів перевірки знань учнів. Не відмовляючись від традиційних методів опитування, слід використовувати тести там, де це зручно і доцільно, що, без сумніву, підвищить рівень знань учнів при мінімальних витратах часу і зусиль.

Перспектива подальших досліджень буде полягати у вивченні особливостей та формулювання основних правил побудови тестів.

Список використаних джерел

1. Аванесов В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме. М., 1995. 95 с.
2. Аванесов В. С. Теорія і практика педагогічних вимірювань (матеріали публікацій). М., 2005. 98 с.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
4. Георгян Н. М., Садова Т. А. Управління якістю професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів. Science and Education. Academic journal of Ushynsky University, 2011 р. № 6. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/en/archives/2011-journals/journal-6-2011>.
5. Тезаурус методичного працівника. Укладач Демченко В. В. Рівне : РОІППО, 2012. 72 с.
6. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. // Укладач О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
8. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : Монографія / За ред. Ляшенко О. І., Жука Ю. О. К. : Педагогічна думка, 2014. 200 с.

ІННОВАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОГРЕСИВНИХ ЗМІН В ОСВІТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Бойченко О. А.

Одеський дошкільний заклад освіти
«Ясла-садок» №43 Одеської міської
ради Одеської області

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ

Якісна освіта є пріоритетом у будь-якій країні. В Україні стратегія розвитку освіти на період до 2021 року потребує запровадження сучасних інноваційних технологій управління. Інноваційний менеджмент – це сукупність дій, які визначають цілі розвитку закладу, прийняття та обґрунтування рішень стосовно впровадження новачій, організація інноваційної діяльності, стимулювання та мотивації суб'єктів інноваційного процесу [1, с. 28].

Результативний і ефективний менеджмент освітнього закладу залежить від рівня розвитку управлінської діяльності керівника, зокрема від спроможності організації до оперативної і поточної діяльності в часі. Постає необхідність впровадження системи управління часом для закладів освіти. Головним завданням керівника закладу є організація неперервного процесу: це організація персоналу в часі та просторі, операційне планування, формування ефективних інформаційних потоків, контроль виконання завдань, регулювання, стимулювання колективу на основі мотивації, що сприятиме організаційному розвитку.

Однією із головних складових в практиці керівника є раціональне використання робочого часу, що передбачає усвідомлення сутності поняття тайм-менеджмент.

Тайм-менеджмент – це вміння управляти собою за допомогою застосування належних методик та механізмів організації часу, які сприяють об'єктивному аналізу тимчасових проблем у використанні часового ресурсу, та формування індивідуальної технології, яка більш за все відповідатиме характеру, темпераменту, біологічним ритмам роду занять.

Тайм-менеджмент містить низку елементів:

- Аналіз використання робочого часу;

- Постановка цілей, яких хоче досягти керівник, використовуючи тайм-менеджмент;
- Планування робочого часу;
- Вироблення різних методів боротьби з причинами нерационального використання часу.

Разом ці елементи дають значне скорочення часу, необхідного для здійснення різних виробничих процесів [2, с. 2, 3].

Технологія управління коучинг. Ця технологія базується на засадах гуманітарної психології, яка спирається на людську гідність та справжні цінності. Коучинг у керівництві закладом освіти є темою маловивченою, тому розвиток цього напрямку є актуальним, зважаючи на мету освіти стосовно формування нової генерації громадян України.

Коуч – це тренер, спроможний зробити чемпіона, тобто переможця.

Згодом термін «коучинг» перейшов на означення будь-якої діяльності, пов'язаної з наставництвом, інструктуванням і консультуванням.

З 80-х років ХХ ст. коучинг офіційно визнаний у бізнесі. Міжнародна Федерація Коучинга (ICF) дала визначення коучингу: «Коучинг – це безперервне співробітництво, яке допомагає клієнтам досягти реальних результатів у своєму особистому і професійному житті».

Цілі коучингу в роботі з педагогічним колективом:

- Розкриття внутрішнього потенціалу особистості педагога;
- Розвиток особистості через делегування відповідальності;
- Досягнення високого рівня відповідальності та її усвідомлення у всіх учасників спільної діяльності, тобто у такий спосіб можна підвищити ефективність роботи співробітників [3, с. 9].

Коучинг у сучасному менеджменті розглядають як новий стиль управління в організації. Він передбачає особливі взаємини між керівниками і підлеглими. Роль коуча виконує сам керівник. Коучинг в управлінні – це ні в якому разі не інструкції і вказівки, це взаємодія керівника і підлеглого, спрямована на найефективніше досягнення поставленої мети [1, с. 94].

Отже, використання інноваційних технологій управління сприятиме покращенню ефективності управління закладом освіти.

Технології управління нашого часу повинні гарантувати досягнення певного рівня навчання, бути ефективними за результатами та оптимальними в часі, за витратами сил. Вони мають сприяти розвитку соціальної і професійної мобільності педагогів, їх конкурентоспроможності на ринку праці та швидкій адаптації до сучасних освітніх потреб.

Список використаних джерел

1. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент/ Навчальний посібник/ Харків; ТОВ «Планета-прінт», 2016. 197 с.
2. Коваль О. П. «Тайм-менеджмент керівника закладу освіти»/ [Інтернет ресурс] / eprints.zu.edu.ua/27080/1/Коваль.pdf
3. О. О. Нежинська, В. М. Тименко. Основи коучингу: навчальний посібник/Київ; Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.

Бурдюжа Є. А.

ВСП Одесский технічний фаховий коледж
Одеської Національної Академії Харчових Технологій

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Оскільки рівень впровадження інформаційних технологій в управлінні закладом вищої освіти (ЗВО) є недостатнім, нас цікавить інформативне забезпечення процесу управління закладом вищої освіти. Мета дослідження – створення системи інформаційного забезпечення управління закладом вищої освіти через використання технічних засобів на засадах інформаційного керівництва. Об'єктом дослідження визначено досвід інформаційного забезпечення управління закладом вищої освіти через використання технічних засобів на засадах інформаційного керівництва. Предметом дослідження є технологія управління ЗВО на засадах інформаційного керівництва та інноваційного використання автоматизованої системи управління.

Насамперед нас зацікавили три питання:

- 1 Інформація як невід'ємна частина управлінської діяльності [1].

2 Інформація та інформаційне забезпечення – сучасні погляди та тенденції [2].

3 Сутність поняття управління закладом вищої освіти [3].

Ми стверджуємо, що інформацію в сфері керівництва ЗВО часто образно порівнюють з нервовою системою, що забезпечує функціонування живого організму. Інформаційне забезпечення ЗВО розуміємо як цілеспрямовано дібрану й систематизовану сукупність інформації, яка необхідна для здійснення навчального дослідження.

Концептуальну основу інформаційного забезпечення управління у ЗВО є вихідні теоретичні засади.

Корисність інформації прийнято оцінювати за тим ефектом, як ця інформація позначається на результаті управління.

Нами було проаналізовано наукові надбання загального стану управління в ЗВО, висвітлено і теоретично обґрунтовано концептуальні підходи інформаційного управління ЗВО, сформульовано проблеми і напрями дослідження; розкрито витоки, місце і роль інформаційного менеджменту в загальній теорії менеджменту освіти та управлінні інформаційними процесами і ресурсами в галузі освіти України.

Дослідження зазначеної проблеми дає підстави вважати, що для ефективності системи управління потрібно своєчасне надходження інформації. Часткова інформація, одержана своєчасно, значно корисніша для управління, ніж повна інформація за всією формою, яка одержана із запізненням. Досвід свідчить, що багато простоїв техніки і людей трапляються через недостатнє оперативне забезпечення управлінського апарату потрібною вірогідною інформацією [4].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що інформатизація системи освіти має декілька напрямків:

- педагогічний – вивчення інформатики та інформаційних технологій як навчального предмета в інваріантній складовій навчального плану;
- інструментальний – інформаційна підтримка вивчення навчальних предметів;
- управлінський – створення і розвиток інноваційного простору в закладах освіти.

Інформатизація, як визначна умова переходу до інформаційного суспільства, не лише надає додаткові можливості управління закладом вищої освіти, а й суттєво трансформує традиційні процеси й уявлення про комп'ютер як такий: нині поширена думка, що майбутнє інформатизації – це надання доступу до інформації за допомогою програмного забезпечення.

Аналіз наукового доробку з проблеми дослідження дозволив сформулювати теоретико-методологічні засади управління ЗВО в умовах зміни освітньої парадигми та розвитку інформаційного суспільства.

Управління базується на поінформованості керівника про стан справ у ЗВО. Одержання постійної інформації, яка об'єктивно відображає дійсний стан справ у ЗВО – важлива умова вдосконалення навчально-виховного процесу.

Інформація має для керівника щонайменше два значення: вона є підґрунтям для прийняття оптимальних управлінських рішень і засобом зворотного зв'язку стосовно реалізації всіх управлінських рішень.

Управлінська діяльність керівника ЗВО базується на інформації, яка одночасно є і предметом, і «продуктом» його праці.

Отже, зважаючи на вищевикладане, доходимо висновку, що поняття «управлінська інформація» є досить широким. Адже управлінська діяльність в закладі вищої освіти містить у собі перевірку та обробку великих обсягів інформації. Але для того, щоб ця інформація дійсно допомагала керівнику ухвалювати управлінські рішення, вона має бути об'єктивною, надходити вчасно, відображати динаміку змін в об'єкті управління. І звичайно потрібні технології, за допомогою яких керівник зможе здійснити оброблення інформації швидко і точно, з мінімальними витратами часу і сил.

Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кремня. К., 2009. 376с.
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія. К.: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380с.
3. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. К.: Міленіум, 2004. 352с.

4. Козловский В. А. Производственный и операционный менеджмент: Учебник / Козловский В. А., Маркина Т. В., Макаров В. Н. СПб.: Специальная литература, 2008. 366 с.

Ващенко Н. О.

Петрівський аграрний коледж

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАТЬ ІЗ СТЕРЕОМЕТРІЇ У ВИРОБНИЧИХ УМОВАХ

Сучасне життя потребує активної творчої особистості. Виховати її можна лише впроваджуючи у педагогічну практику стратегії розвитку критичного мислення. Завдання цієї стратегії полягає у «пробудженні свідомості», коли молода людина усвідомлює реалії, що оточують її, і шукає шляхи розв'язання проблем. Такий підхід співзвучний компетенції особистісно-орієнтованого навчання і нерозривно пов'язаний із застосуванням інтерактивних технологій.

Я вважаю, що заняття мають захоплювати студентів, пробуджувати в них інтерес до самостійного мислення та дій. Тільки такі заняття принесуть хороший результат і якість знань буде кращою.

Особливістю сучасності є те, що людина, щоб реалізуватися в суспільстві, повинна вчитися практично все своє життя. Якість сучасної освіти, тобто відповідність вимогам суспільства, визначається не стільки тим, що дитина знає і чого вона навчилася в школі, скільки здібностями і вміннями здобувати нові знання та використовувати їх у нових умовах.

Інтерактивне навчання посідає своє чільне місце, щоб подолати ускладнення, які виникають у процесі навчання.

Навчання шляхом «звернення до себе» – це шлях особистісного розвитку, оскільки саме такий шлях стає основою для самостійного істинного існування.

Ми розучились ставитися до процесу навчання як до процесу, в якому слід визнавати, що навчаючий (група) має свою точку зору, своє бачення, або відсутність такого бачення, своє тлумачення розуміння, або відсутність такого розуміння, свій особистий спосіб пізнання суті, який не завжди співпадає з баченням педагога [1, с. 15].

Процес навчання – це не автоматичне «вкладання» навчального матеріалу в голову навчаючого. Цей процес потребує напруженої розумової праці, власної активності студента в ньому.

Пояснення і демонстрація самі по собі ніколи не дають справжніх стійких знань. Цього можна досягти лише за допомогою інтерактивного навчання.

І все ж таки слід підкреслити, що використання інтерактивних технологій навчання – не самоціль. Це лише спосіб створення умов, за яких всі залучаються до пізнавально-навчальної діяльності.

Проблема процесу навчання – це погляд на навчання не лише як на надбання знань про світ, а і як на опанування способами пізнання цього світу, різноманітними особистісними ресурсами, коли людина сама планує свою діяльність, обирає способи активного здійснення своїх планів, а не орієнтується тільки на здобутий результат. Знання знецінюються, якщо дитина не володіє методикою, способами, засобами пізнання.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що вчитель організує пізнавально-навчальну діяльність таким чином, що він самостійно розв'язує певні ситуації, проблеми, спираючись на свої потенційні можливості і вже набуті знання.

Традиційна форма навчання орієнтована на наслідування, а інтерактивна – на перетворення самих себе у процесі різних способів взаємодії зі студентами, викладачем. Інтерактивне навчання дозволяє сформулювати в особистості вміння, навички самостійно вивчати певні явища, процеси, користуючись інформацією. Прикладні задачі, як і будь-які інші задачі, у процесі навчання математики виконують дидактичні функції, основними з яких є: навчаюча – формування системи засвоєння; виховна – формування наукового світогляду, пізнавального інтересу і самостійності, навичок навчальної праці, моральних якостей особисті; розвиваюча – розвиток логічного мислення, оволодіння ефективними прийомами розумової діяльності [2, с. 38].

Розв'язання будь-якої задачі прикладного характеру зводиться до побудови та дослідження відповідної математичної моделі. Під поняттям прикладної спрямованості курсу «Стереометрії» ми розуміємо орієнтацію цілей, змісту та засобів навчання стереометричного матеріалу, здобуття студентами у процесі

математичного моделювання знань, умінь і навичок, які використовуватимуться в різних сферах життя.

Дані прикладні задачі пропонують для організації фронтальної, парної, групової чи індивідуальної роботи студентів. З досвіду роботи можу сказати, що такі форми роботи і підбір матеріалу дуже зацікавлюють студентів і спонукають до активної участі на кожному занятті.

Важливу роль при знайомстві з прикладними задачами відіграє емпірична основа розгляду матеріалу. Її можна подати як у формі монорозповіді викладача, так і у формі бесіди із студентами.

Серед математичних методів наукового пізнання найбільшого поширення набув метод математичного моделювання. В умовах сучасної системи навчання математичному моделюванню при вивченні фундаментальних курсів математики слід приділяти належну увагу. Адже основним засобом навчання студентів математичному моделюванню є задачі. Вдало підібрана система задач забезпечить формування навичок та вмінь математичного моделювання на досить високому рівні. Ця система задач носить інтегрований характер, вона складається з підсистеми задач, які містять прикладні задачі. Прикладні задачі, це такі задачі, які поставлені зовні математики і розв'язуються математичними засобами. Прикладні вправи допомагають студентам глибше зрозуміти абстрактний теоретичний матеріал [4, с. 73].

Тому на прикладі розділу «Стереометрія» хочу показати, як застосовую математичні знання до виробництва та яка мотивація вивчення цього розділу і математики як науки. Адже ті набуті знання про площі поверхонь та об'єми геометричних тіл можуть бути застосовані при розв'язанні багатьох задач, в тому числі прикладних, де вирішується питання нашого життя та середовища, яке нас оточує. Наприклад, дуже поширені тіла пірамідальної форми, зокрема в архітектурі. Тут можемо бачити і дахи будівель, і славнозвісні єгипетські піраміди, тощо. Ось деякі задачі на таку тематику.

Задачі, пов'язані із обчисленням об'єму піраміди.

1. Менша із Гізахських пірамід – піраміда Мікереніуса, має висоту біля 30 сажнів, а основу квадрат, сторона якого близько 58 сажнів. Визначте, скільки глиб, кожна по 40 кубічних футів, пішло на спорудження піраміди, якщо рахувати її суцільною?

Міри: $1\text{ м} = 0,47\text{ сажня} = 3,28\text{ фути}$. Відповідь: 2 700 000 штук.

2. Найвища єгипетська піраміда – піраміда Хеопса – має висоту 144 м; сторона її квадратної основи дорівнює 230 м. Внутрішні ходи та кімнати займають 30% її об'єму. Визначити масу каменю, який пішов на її спорудження. Маса 1 м^3 каменю дорівнює 2,5 т. Відповідь: 4 400 000 т.

3. Навет, обтягнутий парусиною, складається із 4 жердин, що утворюють правильну чотирикутну піраміду. Скільки повітря містить навет і скільки метрів парусини потрібно використати на навет, якщо: а) висота навету 2.4 м, а відстань між основами кожних двох найближчих жердин дорівнює 2 м;

б) довжина жердини 3.6 м, а площа, яку займає навет, дорівнює 4.41 м^2 . Врахувати, що ширина парусини 70см і на дно навету її не використовували.

Відповідь: а) $3,2\text{ м}^3$; 15 м; б) $4,7\text{ м}^3$; 20 м.

Задачі, пов'язані з обчисленням площі поверхні піраміди.

1. Купол дзвіниці має форму правильної восьмикутної піраміди, сторона основи якої дорівнює 8 футів, апофема – 7 сажнів 5 футів. За скільки днів зможуть покрити цей купол 4 робітники, якщо на покриття 27 квадратних футів поверхні даху один робітник витрачає чверть дня ?

Міри: $1\text{ м} = 0,47\text{ сажня} = 3,28\text{ фути}$. Відповідь: 4 дні.

2. Відома піраміда Хеопса спочатку мала висоту 147 м і займала площу $34\,300\text{ м}^2$. Скільки тонн вапна потрібно було для облицювання цієї споруди, якщо прийняти, що на кожний квадратний метр використовували 10 пудів вапна? Міри: $1\text{ т} = 61\text{ пуд}$. Відповідь: 10 300 т.

3. Поруч із будинками на дитячих майданчиках побудували 5 пісочниць. Кожна з них має форму правильної зрізаної чотирикутної піраміди зі сторонами основ 200 см та 160 см, висота пісочниці на 85% менше за довжину меншої сторони. Яку масу піску потрібно привезти, щоб їх наповнити?

Густина піску 1,5 Відповідь: 1,9 т.

Задачі на обчислення площі поверхні циліндра.

1. Скільки квадратних метрів листового заліза потрібно для виготовлення труби довжиною 4 м і діаметром 200 см?

2. Цистерна циліндричної форми має довжину 12 м, а діаметр основи 3,2 м. Скільки квадратних метрів листового заліза пішло на її виготовлення? На шви додати 4%.

3. Скільки треба бочок циліндричної форми довжиною 1,5 метра і діаметром 0,8 м, щоб перевезти 20 т гасу, який знаходиться в цистерні? Густина гасу $0,8 \text{ т/м}^3$.

4. У циліндричну бочку висотою 1,2 м та діаметром дна 72 см налито олію. Визначте вагу олії, наливої в бочку. Густина олії $0,9 \text{ кг/дм}^3$.

Задачі на площу поверхні конуса.

1. Конусоподібний намет висотою 3,5 м і діаметром основи 4 м покритий парусиною. Скільки квадратних метрів парусини пішло на намет?

2. Дах силосної башти має форму конуса. Висота даху дорівнює 2 м. Діаметр башти дорівнює – 6 м. Скільки листів покрівельного заліза необхідно для покриття даху, якщо лист має розміри $0,7 \times 1,4 \text{ (м}^2\text{)}$ і на шви пішло 10% усього заліза?

3. Треба зробити ковпак, що має форму конуса. Скільки потрібно квадратних метрів картону, щоб виготовити ковпак висотою 40 см та діаметром основи 32 см?

4. Палатка має форму конуса, її висота 4,3 м, а діаметр основи 8,4 м. Скільки метрів брезенту шириною 1,8 м треба взяти, щоб пошити таку палатку? На шви додати 10%.

5. Абажур має форму конуса з діаметром основи 40 см і твірною 50 см. Обчисліть, скільки паперу витрачено на його виготовлення?

Задачі на об'єм конуса.

1. Сирта сіна має форму циліндра з конічним верхом. Радіус основи дорівнює 2,5 м висота – 4 м, причому циліндрична частина сирти має висоту 2,2 м. Питома вага сіна $0,03 \text{ г/см}^3$. Визначте масу сирти сіна.

2. Із жерсті вирізали сектор радіусом 20 см, центральним кутом 250° і згорнули в конус. Знайдіть об'єм конуса.

3. Купа перегною має форму конуса, довжина кола основи якого 4,8 м, а висота 2 м. Визначте вагу перегною в купі, знаючи, що 1 м^3 перегною важить 1000 кг.

Задачі про селянсько-фермерське господарство.

1. Визначте місткість зернового елеватора, який має 35 резервуарів циліндричної форми з розмірами: висота – 40 м, діаметр основи – 8 м. Об'ємна маса зерна 0,8 т. ($1 \text{ м}^3 = 0,8 \text{ т}$).

2. Конічна купа зерна має висоту 1,2 м, а довжина кола основи – 20 м. Скільки тонн зерна в купі, якщо об'ємна маса 0,8 т?

3. Перпендикулярний переріз силосної ями глибиною 6 м має форму трапеції з основами 8 м і 20 м і довжиною 100 м. Скільки тонн силосу вміщується в цю яму, якщо об'ємна маса силосу 1,2 т?

Враховуючи сучасні суспільні умови, задача реалізації прикладної спрямованості курсу стереометрії є актуальною. Її розв'язання значною мірою залежить від знань і умінь студентів застосовувати метод математичного моделювання для розв'язання спочатку навчальних, а потім реальних проблем.

Список використаних джерел

1. Науково-методичний журнал «Математика в школі», № 9-10, 2004 р; № 2 2005 р; засновник – Міністерство освіти України.
2. Науково методичний журнал «Математика в школах України», № 5 2008 р; засновник – Міністерство освіти України.
3. Коваленко В. П., Михайленко В. М., Початкові відомості стереометрії, Кімо, 2002.
4. Раухман А. С., Сень Я. Г. Усні вправи з геометрії для 7-11кл. К. Рад.шк.1989.

Герич О. В.

Іванівський заклад загальної середньої освіти імені Б. Ф. Дерев'янка Іванівської селищної ради Одеської області

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку сфери освіти. Перехід на нові освітні стандарти, інтеграція у європейський і світовий освітній простір актуалізували проблему інноваційного управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах. Інноваційність як здатність до оновлення, відкритість до нового стала розглядатися педагогічною та іншими

соціальними науками як провідна характеристика не тільки вчителя, а й управління.

Управління закладами освіти має бути інноваційним, охоплювати різні види діяльності всієї управлінської команди та громади. Сучасні освітні та управлінські технології повинні бути ефективними за результатами та оптимальними в часі, витратах сил і засобів.

Технологія управління – це комплекс методів, прийомів і засобів опрацювання управлінської інформації, що має на меті ухвалення та реалізацію управлінських рішень. Вона охоплює стратегію, тактику й техніку управління [1, с. 205].

Важливе місце в реалізації громадсько-державного управління закладом освіти посідають інтерактивні технології. Інтерактивні технології – це засіб демократизації навчально-виховного процесу та реальна дія громадсько-державного управління. Їх використання передбачає, зокрема, застосування методик, що допомагають набутти інтелектуальних і соціальних навичок, демократичної поведінки, створення суб'єктно-суб'єктних стосунків, залучення до активної комунікативної взаємодії, встановлення атмосфери взаємоповаги, довіри та відповідальності. Це діалог і полілог, які можуть мати такі форми: індивідуальну творчу роботу, раунд (висловлювання з окреслених питань протягом 1-2 хв), організацію роботи в парах, міні-групах, групах за інтересами (методи можуть бути найрізноманітніші: «ажурна пилка», дебати, рольова гра, моделювання ситуацій, кооперативне навчання, дискусійні групи, «павутинка» дискусії, «мозковий штурм»; під час підбиття підсумків як різновид кооперативної діяльності може використовуватися метод «ланцюжок цінностей») [3].

Ефективними, на нашу думку, є інноваційні технології моделювання. Запровадження таких технологій допомагає створювати оптимальні моделі громадсько-державного управління закладом.

Без застосування технології освітнього маркетингу сьогодні керівник не може ефективно працювати, адже саме освітній маркетинг допомагає здійснювати аналіз ринку освітніх послуг, особливостей учнівського контингенту, навчальних планів та програм, кадрового складу; моніторинг рівня навчальних досягнень учнів; розроблення й впровадження нових освітніх програм, формування науково-

методичного забезпечення та супроводу, підготовку вчителів до реалізації нових освітніх програм і курсів, інноваційних технологій навчання та виховання учнів та організації співуправління навчальним закладом.

Освітній маркетинг – це стратегічне й поточне формування потреб та стимулювання попиту на освітні послуги навчального закладу, пропонування замовникам не тих освітніх послуг, що вже є в навчальному закладі, а тих, яких хочуть споживачі. Реалізація технологій громадсько-державного управління – це розроблення концепції надання якісних освітніх послуг, організація цього процесу. Одним із найважливіших завдань маркетингу є створення позитивного іміджу школи, забезпечення функцій управління та співуправління, коригування й контролю. Це організація стратегічного та оперативного планування розвитку навчального закладу й компетентностей усіх учасників процесу управління, система інформаційного забезпечення, організація ефективної комунікації, міжособистісної взаємодії, коригування діяльності та координація співпраці, організація контролю та самоконтролю, забезпечення рефлексії діяльності [2, 3, 4].

Необхідно зазначити, що успішно розв'язувати проблеми в закладі освіти можуть допомогти сучасні управлінські технології, які використовуються в інноваційному менеджменті, в бізнесі й промисловості. Серед них найчастіше застосовують бренд-стратегії, бенчмаркінг, інжиніринг, реінжиніринг, тімблдінг, рейфреймінг, кейс-метод.

Важливе значення в запровадженні інноваційних технологій управління в закладі освіти мають такі механізми управління:

- Забезпечення умов для інноваційної управлінської діяльності (нормативно-правове, організаційно-управлінське, соціально-психологічне);
- інтенсифікація інноваційних управлінських процесів через стимулювання ризику, підтримку ініціатив, створення атмосфери інноваційного середовища;
- забезпечення системності, організованості (етапність, процедурність) управлінських процесів;
- оптимізація інформаційного забезпечення.

Тому важливим для керівника закладу освіти є досконале

володіння управлінськими функціями й численними ролями, інноваційними технологіями управління й співуправління, здатність постійно розвиватися в професійному та особистісному вимірі. Керівник закладу має мислити стратегічно, повинен мати власне бачення інноваційного розвитку ввіреного йому закладу освіти та вміти реалізувати це бачення у своїй управлінській діяльності.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія бізнесмена, економіста, менеджера /за ред. Р. Дяківа. К.: Міжнародна економічна фундація, 2000. 703 с.
2. Калініна Л. М., Онаць О. М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи. Керівник нової української школи: 360 світоглядні орієнтири: збірник наукових праць / ред. кол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. с. 52–60.
3. Онаць О. М. Самореалізація інноваційного управлінського потенціалу керівника ЗНЗ. Шлях освіти, 2012. № 3. с. 24–29.
4. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року».

Голобородько Я. Ю.

Херсонський державний педагогічний університет

ПОЛІІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ ТЕКСТИ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

(на матеріалі «українсько-німецького» роману Герти Мюллер – нобеліантки 2009 року)

Новочасна світова література у своїх знакових виявах є акцентуовано поліінтерпретаційною. Ба більше, чим неоднозначніші й суперечливіші візії та потрактування викликає актуальний художній текст, тим переконливішою постає його причетність до літератури. Та й сам текст досить часто або зазвичай постає альтернативою загальноприйнятому, унормованому мисленню. Інакше кажучи, нині художність тексту нерідко вимірюється різністю й навіть контрастністю його оцінок, інтерпретацій. Такою є і прозова творчість Нобелівської

лауреатки з літератури німецької письменниці Герти Мюллер та її роман, написаний на реаліях повоєнної української дійсності.

Романна інсталяція Герти Мюллер під асоціативно-метафоричною назвою «Гойдалка дихання» (Харків: Фоліо, 2011) невимушено співвідноситься із своєрідною естакадою, в якій добре чи то продумано, чи то змодельовано основні напрями маршрутно-зорового руху. При більш ретельному вдумуванні в романні реалії це враження-відчуття лише посилюється, оскільки починає виділятися й буквально-таки вичленовуватися естакада моделювань, розроблена для архітектонічного «тримання», зчеплення самого тексту.

У цій естакаді найперше виділяється моделювання геопросторових і ментальних координат, у яких живе наскрізний персонаж, від імені якого викладається весь наратив. Почуття й еволюція Леопольда Ауберга, якого ще в романі називають Лео, психологічно дотичні як до масштабних трансформаційних процесів, що супроводжували розвій ХХ століття, так і до конкретно-реальної людської долі. Народився він – за романними реаліями – 1927 року, його дитинство і підліткові роки пройшли в Румунії, в одному з розділві-монологів йому пригадалося, «як в одинадцятирічному віці побував у Бухаресті, це було в 1938-му...» («Про хімічні речовини»). Жив Лео разом із родиною в Трансільванії (німецькою, до речі, ця назва передається як *Siebenbürgen*, що означає «Семигород», і походить від семи саксонських міст-фортець, які утворили весь регіон), у місті Германштадт, у оточенні мешканців німецького і румунського походження. На початку 1945 року він був інтернований на схід для відновлювальних робіт. Там, на сході, Леопольд Ауберг провів п'ять років. Після повернення додому він у 1968-му поїхав до Австрії, до Граца, начебто провідати тітку Фінні, але насправді для того, щоб там залишитися. Й от тепер, на схилі літ, він у деталях згадує і розповідає про те, що з ним відбувалося у молоді роки й що тоді йому довелося пережити. Можна сказати, що життєва історія Леопольда Ауберга змодельована так, щоб увібрати в себе глобальні соціотенденції й суто особистісні душевні порухи.

Змодельованість наскрізного персонажа зовсім не виключає його, так би мовити, конкретно-біографічну адресність. Працювати над «Гойдалкою дихання» Герта Мюллер розпочинала разом із Оскаром

Пастіором, якого не стало у процесі роботи над цим романом. У цьому сенсі цікаво зіставити геоісторіографічні позначки Леопольда Ауберга з життєвою канвою німецького поета Оскара Пастіора. Народився він у жовтні 1927-го, в Германнштадті (який, між іншим, вважається центром Трансільванії), у сімнадцять років був інтернований, після повернення зі сходу жив у Румунії, 1968 року отримав стипендію у Відні, звідти до країни, де він народився, Оскар Пастіор не повернувся. Леопольд Ауберг моделюється як персона, що усвідомлює свою ментально-генетичну «німецькість» і те, що йому довелося чимало часу прожити за межами свого етнічного ареалу.

У конструктивному рішенні естакади моделювань у романі «Гойдалка дихання» варто виділити моделювання повернень у часі. Лео/ Леопольд практично постійно відчуттями і мисленнєвим поглядом повертається у минуле. Він відстежує і рефлексує, як мінімум, над трьома життєво-часовими періодами. Один із них – це відтинок до 15 січня 1945, точніше навіть, до третьої години ночі того січневого дня. У цьому контексті згадуються зовсім ранні події, факти довоєнного часу, наприклад, те, що відбувалося в сім'ї Аубергів «ще у 1936 році, перед Олімпійськими іграми у Берліні» («Цікавий час»). Другий – період від 15 січня 1945, коли Леопольд Ауберг був інтернуваний на невідомий і поки що абсолютно абстрактний для нього схід, і до початку січня 1950 року, коли він повертається додому. Це основний життєво-часовий період для Лео Ауберга, його відтворенню відводиться найбільша наративна територія. Третій життєво-часовий період починається після січня 1950-го, після повернення Леопольда до рідних місць. Він зображується у змішаний, мікстовий спосіб – то детальними сценами із гамою подробиць, то ескізними штрихами, ретельно не прописаними мазками. Головні повернення у часі для Леопольда Ауберга вже відбулися в перших двох періодах, третій – лише сумарні наслідки того, що з ним сталося раніше. Окрім цього, є в «Гойдалці дихання» ще період «сьогодні» – часова вершина прожитих років, відстань у 60 років відтоді, як наскрізний персонаж повернувся з табору для інтернованих. Цей період досить пунктирно окреслений у романі, він немовби за лаштунками наративу і лише інколи акуратним і майже непомітним втручанням у наративний процес нагадує про себе.

Моделювання повернень у часі слугує основою для розгортання одного з найбільш епічних моделювань у романі Герти Мюллер – різних етноментальних просторів, що опиняються у ситуації гострого зіткнення, внутрішньо-ціннісного конфлікту. Ці простори у романі «Гойдалка дихання» можна умовно виразити двома узагальнювальними категоріями – «свій» та «інший». «Свій» – це той, з яким Леопольд Ауберг кривоно живився у період власного родинно-трансільванського життя, «свій» простір переважно німецький або такий, що позиціонує себе як німецький, простір відносного побутового комфорту і життєвої стабільності. «Інший» простір відкривається для Лео під час мандрівки на схід і перебування на сході, де він був приставлений до відновлювальних робіт. «Інший» простір сприймається Лео Аубергом як російський або як в основному російський. У «Гойдалці дихання» ясно від сполучень і висловів на кшталт «їхати ... до росіян», «російські списки», «настала російська ніч», «на широкій російській колії», «працювати на росіян», «у російському селі», «росіяни у таборі не користувалися носовиками», «якось одна росіянка подарувала мені носовик». У романі ті, хто живуть у цьому східному, «іншому» просторі, для кого ця земля є їхньою, рідною – це майже завжди росіяни. У романних реаліях, що за формою постають внутрішнім нарративом Леопольда Ауберга, картинками його такою ж мірою хаотичних, як і організованих звертань до минувшини постійно актуалізується, підкреслюється й виокремлюється етнічна ідентифікація території, на якій перебувають інтерновані й, відповідно, переживають свій кількарічно-«табірний» період.

Вербальні фарби-означення, словесні форми тонування такої терра-ідентичності завжди поряд, завжди в персонажа-наратора під рукою. Це як палітра кольорів, що їх досвідчений художник про всяк випадок тримає біля себе, щоб у потрібний момент «зіграти» гамою фарб на полотні: «У росіян свої методи. І часу в них більше, ніж у нас. Вони тут, у степу, у себе вдома» («У росіян є свої методи»), «Після роботи я ... пішов у село зі шматком антрацитового вугілля, яке у таку пору було потрібним для опалення. Я постукав в одні двері. Відчинила старенька росіянка, взяла у мене вугілля і впустила в дім» («Носовик і миші»), «Росіяни теж якось живуть тут» («Флакон-оптиміст і флакон-скептик»). Парадоксальність сприйняття «іншого» простору в тому, що географічно

в «Гойдалці дихання» йдеться про «широкий степ», «обжиті ділянки степу», «безкраї степи», про «маленьке містечко Новогорлівку» й біля нього табір, де мешкають інтерновані. В романних реаліях згадуються Ясинувата, звідки «щодня привозять» газове вугілля, Краматорськ, звідки також привозять вугілля, вже сірчане, є ситуативні згадки про Дніпропетровськ і Одесу, часто фігурує коксохімзавод, а також у одному з епізодів говориться про приїзд «високопосадовців з Києва».

У «Гойдалці дихання» під сходом насправді розуміється цілковито український життєпростір, найочевидніше, це – Донбас. «Інший» простір у романі Герти Мюллер географічно є східноукраїнським, проте в текстових реаліях категорія «українське» майже не співвідноситься із сходом України, а вербально-семантичним контекстом швидше пов'язується з територіями, віддаленими від сходу, на якому відбуваються основні романні події. Це відчувається в окремих коментарях і зауваженнях, що час від часу чи то «просвічуються», чи то «пробиваються» у свідомості наскрізного персонажа: «Артур Прікуліч і Беатріс Цакель, тобто Тур і Беа, знали одне одного ще дітьми. Вони приїхали з гірського селища Луги у Карпатській Україні. З тої ж місцевості, з Рахова, прибув і перукар Освальд Енійетер. Акордеоніст Конрад Фонн теж приїхав з Карпатської України, з містечка Суходіл» («Випадково зібрана разом публіка»), «У таборі вже було три спроби втечі. Усі троє були українцями з Карпат, земляками Тура Прікуліча. Вони добре володіли російською ...» («Картопляна людина»). У свідомості персонажа-наратора категорія «українське» накладається радше на землі, що розташовані західніше, а ті, хто мешкають на сході, найвірогідніше, на Донбасі, ідентифікуються ним – не зайве додати, у повоєнний час – переважно як «росіяни».

«Інший» простір, у якому поза власної волі опинився Леопольд Ауберг, настільки суперечить усьому його попередньому досвіду, нехай і невеликому, й цінностям, сформованим його попереднім життям, що він сприймає його (цей простір) як «чужий». Несумісно «чужий» і ментально, і почуттєво, і розумово. Й «чужими» стають ті, хто виявляв хоча б якусь прихильність або навіть дотичність до «іншого» простору. В одному з монорозділів Лео відрефлексовує, як могла проходити ватерлінія між «своїм» та «іншим» просторами: «Тур Прікуліч не був росіянином... Але він розмовляв німецькою і російською, тому вважався

одним із росіян, не одним із нас. Він теж був із інтернованих, але став ад'ютантом табірної керівництва» («Лобода»). Єство персонажа-наратора там, на сході, тихо, проте неухильно оприявлює внутрішню незгоду, протест, навіть спротив, який загрожує перерости в ціннісно-ментальний бунт проти абсолютно всього, що хоч трохи дотичне до побуту, звичаїв, стосунків, властивих «іншому» простору. Основна колізія, що пронизує єство Лео Ауберга на сході, під час табірної періоду, полягає в тому, щоб вистояти. Себто елементарно вижити, фізично вижити у зіткненні з цим «іншим», «чужим» простором, що готовий буквально поглинути людину не лише з її індивідуальністю, але й разом із її життям.

Моделювання різних етноментальних просторів – «свого» й «іншого» – містить у «Гойдалці дихання» несподіваний психологічний розворот. Коли Леопольд Ауберг працював на примусово-відновлювальних роботах, то відчував свою несумісність із тими порядками, що існували й, вочевидь, вважалися нормальними на сході, але після повернення додому, у звичний соціум Германнштадта, він починає відчувати свою внутрішню прив'язаність до того, «іншого» простору, що оточував його у таборі, й власну несумісність, зайвість, ба навіть власну реальну відсутність у тому просторі, який раніше він вважав «своїм». У свідомості наскрізного наратора стається кардинальне переміщення, своєрідна міграція ціннісних полюсів «свій» та «інший». Лео все глибше відчуває власну зрощеність із тим життям, що було там, у таборі, психологічну залежність від нього, навіть свою специфічну звиклість до порядків, що мали місце на сході. Те, що в табірний період для Леопольда Ауберга було безумовно і безваріантно «своїм», після повернення одразу ж починає відрефлексовуватися як «не-своє», як уже «інше», як простір, що за п'ять років відсутності став для нього фактично відчуженим. А те, що на сході сприймалося як незрозуміло «інше», як безнадійно «чуже», після повернення додому катастрофічно швидко для Лео наближається до простору «свій», стаючи ледь не рідним, найсуттєвішим. Моделювання двох базових етноментальних просторів завершується у «Гойдалці дихання» їхньою рокирковкою у конфігурації внутрішніх пріоритетів наскрізного наратора, що позначається на макрореформатуванні його ціннісної матриці.

Відтворенню «табірно-інтернованого» періоду Леопольда Ауберга відводиться основний текстовий сегмент «Гойдалок дихання». З 64 розділів-монологів цього роману про життя наскрізного персонажа в умовах сходу розповідає 56, починаючи від монорозділу «Лобода» і до «Колись і я пройдуся повз елегантні вітрини». Примусове перебування Леопольда Ауберга на східноукраїнському сході пов'язане з моделюванням буття свідомості й людської натури, спричиненої хронічним голодом. Уже на самому початку романного нарративу з'являється образ-символ «янгола голоду», що починає перекочувувати з розділу в розділ і супроводжувати внутрішні стани більшості з тих, хто мешкав у новогорлівському таборі. З розвитком текстових реалій образ «янгола голоду» з розряду вербально-умовних, метафоричних переходить у категорію опредмечених і майже зматеріалізованих у текстурі «Гойдалки дихання». Він вступає в діалоги та дискусії, вживлюється у пульсування видінь та фантазувань обраної жертви, підкрює її ество, волю, натуру. Він стає практично такою ж конкретною реальністю, як і образи інших інтернованих – Альберта Гіона, Пауля Гаста, Карлі Гальмена, Каті Плантон. Більше того, він стає втіленням універсалізованого всього – навколишнього табірної побуту, природно-календарних змін, різного роду живих та неживих істот, чутливо мислячих персон. Цей предметно-багатоликий «янгол голоду» стає чинником і своєрідним гіперобразом, що переформатовує ціннісне підґрунтя, на якому раніше, до табірної дійсності, було засновано попередню систему етичних норм більшості персонажів, і унормовує те, що в звичних, нормальних умовах життя було б прецедентом злочину.

Домінування в табірному житті «янгола голоду» фактично легітимізувало мораль і поведінку, що виходили за межі категорії «людського». «Янгол голоду» провокував посилення, активізацію влади інстинктів, надавав виявам тваринного, експансивно-дикого начала якостей зрозумілих і по-своєму закономірних вчинків, формував мораль екстремального існування, що регулював стосунки між мешканцями табору в такий спосіб, щоб сильніші з них мали змогу залишитися в живих. «Янгол голоду» трансформовував свідомість мешканців табору й не просто змінював – встановлював нові закони людського співіснування. Це з максимально оголеною відвертістю виявилось в ситуації, коли Карлі Гальмен вкрав хліб у Альберта Гіона, залишившись

у таборі. Те, що відбулося далі, Леопольд Ауберг передав так: «Бажання вбити потьмарило мені розум. І не лише мені, всі ми були в одній банді. Ми витягли Карлі у закривавленому і засцяному спідньому з барака надвір, у ніч. Був лютий. Ми поставили його до стіни барака, він захитався і впав. Не домовляючись, ми з барабанщиком зняли штани, а разом із нами і Альберт Гіон та інші, й один за одним насцями Карлі Гальмену в обличчя. Адвокат Пауль Гаст разом із нами. Загавкали двос сторожових псів, за ними прибігли вартові» («Кримінальна справа з хлібом»). В історії крадіжки збереженого, заощадженого хліба чи не найпоказовішим є те, що всі її учасники – серед них і Карлі Гальмен – сприйняли факт і процедуру розправи, самосуду як природний і зрозумілий хід речей, як встановлення неуникненої справедливості.

Моделювання буття свідомості й людської природи, спричиненої хронічним голодом, у текстових реаліях «Гойдалки дихання» приводить до оприявлення «янгольського» зв'язку. У романі Герти Мюллер із численними подробицями зображується, як трансформаційна дія «янгола голоду» готує з'яву і розгортання ще одного лейтмотивного символу – «янгола смерті», як цей «смертельний» образ «працює» в парі з «янголом голоду», як ці двоє «янголів» підбираються до своїх жертв, як людина крок за кроком фізіологічно і ментально переходить поріг «життя – смерті». Зазирання за межі, за лаштунки суто людського уможливує природний чи то прихід, чи то вихід до проблематики, що її умовно можна окреслити так – життя як неможливість і смерть як досягнення єдино можливого. У цій проблематиці для окремих персонажів, таких як Ірма Пфайфер або Гайдрун Гаст, смерть виступає доволі практичним і майже зваженим вибором. Гранично конкретизований і персоніфікований образ «янгола голоду» проживає в романних реаліях своє автономне життя з його розвитком і кульмінаційними піками, «відступаючи» від Лео Ауберга й інших інтернованих лише наприкінці їхнього «табірного» періоду («Ти живеш. Ти живеш лише раз»).

В естакаді моделювань, розроблених у романі «Гойдалка дихання» для сполучення різних структурних блоків і смислових конструктів та переходів, є ще один рівень, імовірно, найскладніший – моделювання фрагментів контрреальності. Цей рівень, безперечно, позначений акцентованою суб'єктивністю і ситуативною зумовленістю,

оскільки він складається, виформовується в чутливих рецепторах і мозкових уявленнях наскрізного персонажа.

Моделювання сегментів контрреальності уможлиблюється тим, що від природи Леопольд Ауберг тяжіє до ускладненості мислення, яке в нього виражається у метафоричності погляду, сконденсованому метафоричному сприйнятті навколишніх реалій і зв'язків між ними. Метафорика – це завжди протест, це цілком протестне прагнення побачити й виразити сутність начебто очевидного під інакшим, аніж прийнято, кутом зору, це рух углиб, у пошуках поки що не видимих, але від того не менш реальних семантичних пластів. Метафорика, у сенсі справжня метафорика, є різновидом мисленнєвого нонконформізму. А з конформізмом у Лео Ауберга, схоже, «по життю» ніколи по-серйозному не складалося. Принаймні в нього спостерігаються всі прикмети, так би мовити, «внутрішнього» нонконформіста, який міг лише імітувати, що він усе ж таки приймає зовнішньо-соціумні цінності й поширені догмати. А ще метафорика – це й порятунок від одноманітності й одномисленнєвості сприйняття та вираження макросвіту, ба навіть самопорятунок – чи то усвідомлений, чи то інстинктивний – від деструктивної спокуси моноцінностей людського існування. Метафорика – як формат іншедумання, «іншежиття» – є одним із численних способів уникнення цивілізаційної руйнації і збереження шансу на глобальне цивілізаційне виживання.

З перебуванням наскрізного персонажа на сході, в таборі, його чутливі рецептори різко загострюються, а мозкові уявлення безжально активізуються. Метафоричні картинки й тлумачення приходять частіше, свідомість напружується, екстремальні умови голоду, виснаження, самозбереження, виживання, смерті мобілізують усі чуттєві й розумові ресурси, провокують з'яву позараціонального, надреального. Розгорнуті акцентуйовані візії починають емоційніше, наснаженіше «піддавлювати» звично раціональні конструкції свідомості. Поряд з усталено-образною реальністю в мозкових лабіринтах наскрізного персонажа все настійливіше виникають химерно-примарні образи з контрреальності, в якій події, їхні причини і наслідки мають місце зовсім не так і не тому, як і чому вони відбуваються, так би мовити, в цілком штатних, неекстремальних життєумовах. Локусам контрреальності стають властиві за межовою гіперболізація, афектна сюрлогічність, густа

фантазмагорійність, органічна абсурдовість, які уможливають усе те, що неможливо за звичного плину життєвих речей, і виводять свідомість до площини класично паралельної реальності (парареальності). Навколишній макросвіт у романі Герти Мюллер ще більш структурується й ускладнюється, змикаючись потоками усталено-традиційної реальності й фрагментами контрреальності та парареальності, які немов то протистоять і жорстко конфліктують одна з одною, то зростаються в єдину тихо-кричущу однорідно-строкату реально-фантомну цілісність.

І ще одне присутнє конструктивне рішення міститься у фактурі «Гойдалки дихання» – моделювання метафорико-рефлексійного фіналу, в якому зводиться й ущільнюється смислова фоніка окремих реплік, фраз, образів, ситуацій, мотивів, колізій, що зустрічаються в тексті або пронизують його (монорозділ «Про скарби»). Той різноманітний «будівельний матеріал» наративу, що раніше виглядав як сходинки у процесі звернення-занурення наскрізного персонажа у свою минувшину, в заключному розділі-монологі начебто непомітно перетворюється на оглядовий майданчик, з якого є сенс уважно вдивитися не лише в те, що було пережито і вже пройшло, але й у себе теперішнього – з усіма своїми вадами, наболілими місцями і незагойними ранами, які не загоюються доти, доки живлять розум тіла і тілесність духу. Це й робить персонаж-натор, розмірковуючи в останньому своєму монологі над тим, що найскладніші періоди шляху в лімфах, мембранах, ферментах і артеріях пам'яті назавжди залишаються прописаними як найважливіші, як найдорожчі.

Гриньова О. Г.

ДНЗ “ОПЛСП ПНПУ ім. К.Д. Ушинського”

Лопакова О. М.

ДНЗ “ОПЛСП ПНПУ ім. К.Д. Ушинського”

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У П(ПТ)НЗ

Що важливо для викладача: учень, який запам'ятав інформацію, як робот-машина, чи учень, який усвідомив почуте, у якого виникають запитання до того, що він почув?

Мова в нашій статті піде про критичне мислення та його розвиток в учнів. Тому надаремно ми поставили запитання на початку, адже саме такі вступні моменти спонукають до критичного мислення.

А як же учнів спонукати до критичного мислення, до «обсмаковування» почутої інформації та передачі її до свого найглибшого таємного місця?

Критичне мислення розпочали вивчати ще у минулому столітті. Про нього згадується у філософських працях Джона Дью (американського філософа й педагога, представника філософського напрямку – прагматизму). Вчений використовував цей термін як «рефлексивне мислення»: «активний, послідовний і обережний розгляд будь-якого переконання або передбачуваної форми знання». [2, с. 54]

Засновник Інституту Критичного мислення Метью Ліпман визначав критичне мислення як кваліфіковане, відповідальне мислення, що виносить правильні судження. Вчений запровадив методику навчання критичного мислення і пов'язував необхідність такого навчання із тим, що демократичне суспільство потребує розумних громадян, а не просто раціональних. Метью Ліпман, працюючи викладачем філософії в університеті, звернув увагу на те, що студентам важко наводити аргументи під час дискусії. Вчений працював над цим питанням і прийшов до висновку, що вчити логічно мислити потрібно не в студентські роки, а з дитячого віку. Він запровадив програму «Філософія для дітей», яка давала змогу навчати дітей мислити з початкових класів і до закінчення школи. [3, с. 21]

Однією особливістю цієї методики є те, що викладач не втручається в аргументи учнів, не критикує їх. В процесі такого навчання учні вчать висловлювати власну аргументовану думку, активно слухати інших, з повагою ставитися до всіх висловлених позицій.

В Україні питанням критичного мислення займався Василь Сухомлинський, який неодноразово радився з Метью Ліпманом у листуванні стосовно даної проблеми.

Сучасне учнівство вимагає пошуків нових методів та прийомів розвитку критичного мислення. Їх налічується дуже багато. Щоб урок пройшов продуктивно, й учні усвідомили, те що почули, потрібно дотримуватися умовної структури уроку та підбирати методи розвитку критичного мислення до певного етапу уроку.

Такий урок можна поділити на умовні три частини:

- перша частина - вступна - налаштування на роботу та навчання;
- друга частина - основна - опрацювання інформації;
- третя частина - висновок - підсумок (рефлексія).

До дієвих методів розвитку критичного мислення відносять: метод проєктів, фішбоун, усвідомлене читання, візуалізація почутої інформації, створення ментальних карт (інтелект-карта), синквейн, створення коміксів, дерево рішень, таблиця Елвермана, інфографіка, метод шести капелюхів, INSERT, технологія печка-куча та ін. [1, с. 3]

Так як працюємо з учнями у професійному (професійно-технічному) навчальному закладі, то вважаємо, що дієвим методом розвитку критичного мислення в такому закладі є метод проєктів. Адже за його допомогою можна поєднати знання з навчальної дисципліни та майбутньої професії учнів. Саме в П(ПТ)НЗ важливим елементом у навчанні учнів є зв'язок професії із загальноосвітніми предметами.

Проєкт – це «вмотивована, цілеспрямована, добровільна, активна, творча й дослідницька діяльність людини». [1, с. 32]

Алгоритм впровадження методу проєкту, як засобу критичного мислення під час вивчення української літератури.

Перед учнями поставили проблемне питання: «Як можна поєднати вивчення постаті Лесі Українки із професією «Кравець; закрійни»? Учні дійшли висновку, що можна створити образ Лесі Українки, а саме відтворити елементи одягу. Також запропонували залучити до співпраці перукарів та візажистів, аби передати образ навіть

у зачісці та макіяжі. Вирішили всі разом, що образ будуть робити з ляльки.

План проєкту зробили у вигляді інтелект-карти, на якій зобразили всі можливі етапи роботи над створенням образу Лесі Українки.

Сформували групу, яка відповідає за зовнішній стиль Лесі Українки (опрацьовували світлини та електронні джерела). Друга група працювала з ескізами та тканинами, з яких шили одяг. Третя група – перукарі та візажисти «мудрували» над зачіскою.

Після презентації проєкту серед учнів відбулося опитування, своєрідна рефлексія, що є одним із елементів критичного мислення:

- чи задоволений результатом?
- чи справдилися очікування?
- що для себе я взяв з роботи у проєкті?

Отже, за допомогою методу проєкту вдалося залучити до співпраці учнів, які були вмотивовані: вони знали чого хочуть, кінцевий результат, а головне – опрацьована інформація залишиться в них не механічною пам'яттю, а як усвідомлений результат спільної справи.

Ще одним ефективним методом розвитку критичного мислення на уроках літератури є залучення учнів до діалогу, тобто обговорення і відстоювання своїх думок в колі одногрупників. Для цього потрібно створити проблемну ситуацію з висловленням як позитивних, так і негативних думок. Це стимулює розвиток власної позиції, що і є результатом критичного мислення.

Список методів критичного мислення досить великий, і які з них вибрати викладачу, залежить від мети та структури самого уроку. Потрібно звертати увагу на особливості методу, адже будь-який етап уроку залежить від його ефективності. Зауважимо, що один і той самий метод, учні можуть сприйняти по-різному, тому потрібно враховувати можливості учасників освітнього процесу. Отже, мета викладача – опрацювати якомога більше методів критичного мислення і обрати найдієвіші та найпродуктивніші для своєї роботи.

Список використаних джерел:

1. Дмитренко К. А. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвивасмо ключові компетентності: метод. посіб./ К. А. Дмитренко, М. В.

- Коновалова, О. П. Семиволос, С. В. Бекетова. Х.: ВГ «Основа», 2018. 119 с.
2. Дьюї Дж. Психологія і педагогіка / Пер. з англ. Н. М. Микільської. М.: Досконалість, 1997. 208 с.
 3. Кравченко. Ю. Філософія для дітей: вимога часу.// Філософія освіти 1-2 (10)/2011.

Кисельова О. І.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ЛЕКЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, зумовлені внутрішніми реформами, зовнішніми економічними і соціальними впливами, а в останній рік ще й детерміновані епідеміологічною ситуацією в Україні і світі, вимагають активного запровадження нових концепцій і систем, інноваційних форм та методів навчання, які б відповідали запитам і спроможностям сучасного суспільства. Серед них впровадження інноваційних форм подання навчального матеріалу є однією з основних умов оновлення освітнього процесу.

Інноваційною називається форма організації навчання, яка передбачає введення нововведень (інновацій) в цілі, методи, засоби і зміст навчання і виховання, а також в порядок організації діяльності викладача і здобувача вищої освіти на занятті [1, с. 16], вона передбачає активізацію останнього за допомогою застосування нових методів, засобів навчання, зміни змісту і способів подачі матеріалу, а також організації нового порядку взаємодії учасників освітнього процесу.

Впровадження інновацій збільшує обсяг і якість засвоєного навчального матеріалу, про що свідчать дослідження учених: В. В. Гузеева, О. А. Дубасенюк, А. С. Зверева, Л. В. Козак, С. А. Мухіної та ін. [2], [3].

Інноваційні форми більшою мірою, на відміну від традиційних, відповідають вимогам компетентнісного підходу, сутність якого не «дати готові знання», а «допомогти отримати і, відповідно до умов, застосувати знання на практиці». Засвоєння матеріалу стає продуктивним процесом і підсилюється особистісною і соціальною значущістю змісту навчання.

Спираючись на зарубіжний і вітчизняний досвід [1, с. 49-53], [2, с.104-105] можна визначити основні інноваційні підходи до навчального процесу у закладі вищої освіти: 1) введення інновацій-модернізацій, які сприяють модернізації освітнього процесу, спрямовані на досягнення гарантованих результатів в межах його традиційної репродуктивної орієнтації; 2) інноваційний підхід передбачає застосування інновацій-трансформацій, спрямованих на забезпечення якісного перетворення певних аспектів освітнього процесу, надання йому дослідницького характеру та орієнтування на пошукову навчально-пізнавальну діяльність. Цей підхід передбачає формування у здобувачів вищої освіти досвіду самостійного пошуку нових знань, їх застосування в нових умовах, формування досвіду творчої діяльності з виробленням ціннісних орієнтацій.

При плануванні і впровадженні інновацій в освітній процес КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» було обрано другий підхід (застосування інновацій-трансформацій), оскільки метою впровадження інноваційних форм було привнесення в освітній процес ознак дослідницького пошуку та орієнтування на активну навчально-пізнавальну діяльність. Враховувалися форми і засоби комунікації, зокрема залучення Інтернет-ресурсів, що викликано введенням карантинних заходів.

Здобувачам вищої освіти пропонувалися кілька інноваційних форм проведення лекцій:

1) інформаційно-проблемна (виклад матеріалу з використанням проблемних питань, завдань, ситуацій, процес пізнання відбувається через науковий пошук, діалог, аналіз, порівняння різних думок);

2) лекція-консультація (виклад матеріалу за типом «запитання – відповіді – дискусія»);

3) лекція-провокація (це лекція із заздалегідь запланованими помилками, розрахованими на стимулювання здобувачів вищої освіти до постійного контролю пропонованої інформації, застосування критичного мислення і пошуку помилок). В кінці інноваційних лекцій визначалось досягнення або не досягнення поставленої мети, проводився аналіз

складових лекцій, знань та помилок зроблених учасниками освітнього процесу. Широко застосовувались евристичний, проблемний та ін. методи, спрямовані на активізацію уваги і діяльності здобувачів вищої освіти. Окрім інноваційних, проводились традиційні лекційні заняття, які за обсягом годин і складністю пропонованого навчального матеріалу були подібні інноваційним.

По завершенні курсу, було проведено опитування серед здобувачів вищої освіти, з метою з'ясування думки магістрантів щодо ефективності пропонованих форм, в ньому взяли участь 30 осіб. Результати показали, що переважна більшість респондентів – 67% (20 осіб) вважають, що інноваційні форми подання навчального матеріалу сприяють його кращому засвоєнню. Окрім того, інноваційні лекції вимагають від слухачів більше зусиль, активізації попередніх знань, критичного аналізу пропонованого матеріалу, що викликало неоднозначну оцінку з боку опитуваних: 60% (18 осіб) називають це беззаперечно позитивним чинником, а 40% (12 осіб) вказують, що такий підхід корисний тільки за умови проведення попередньої роботи з аудиторією щодо підготовки слухачів, надання їм додаткових знань, пропонування тематичної літератури, наочних посібників тощо.

Також було проаналізовано результати поточного контролю знань, за формою тестування. Аналізувались дані тестів, отримані за результатами вивчення тем, схожих за складністю, кількістю відведених на їх вивчення годин, структурою, логікою побудови семінарських занять та однаковою кількістю тестових завдань. Різницю становила тільки форма подання нового матеріалу (інноваційні і традиційні лекції). Було проаналізовано 10 тестів (по 5 тем з інноваційним і традиційним поданням матеріалу), кожен тест оцінювався в 10 балів. Визначено середній бал за кожною темою, потім визначено загальний середній бал (за всіма п'ятьма темами), який при використанні інноваційних лекцій становив 8,2 бали, а при традиційному поданні матеріалу – 7,9.

Отримані дані свідчать про ефективність впровадження інноваційних форм лекцій, проте вказана різниця не значна і може нівелюватися при збільшенні вибірки, що свідчить про необхідність подальших досліджень в цьому напрямі з більш релевантною вибіркою і залученням даних досліджень з інших ЗВО.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О. А. Упровадження освітніх інновацій в системі вищої освіти. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 496 с.
2. Козак Л. В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. Освітологічний дискурс. 2014, № 1 (5). С. 104-111.
3. Феномен інновацій : освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2009, 289 с.

Кравченко Н. О.

Лукіяничук Н. П.

Великомихайлівський опорний ЗЗСО І-ІІІ ступенів
Великомихайлівської селищної ради
Роздільнянського району Одеської області

САМОМЕНЕДЖМЕНТ КЕРІВНИКА ЯК ЛІДЕРА РОЗВИТКУ ШКОЛИ

В Україні відбуваються кардинальні зміни в усіх галузях життя суспільства: економічній, політичній, соціальній. Держава переходить до моделі інноваційного розвитку, запорукою якого є: активний пошук нових форм і методів управління; виникнення нових галузей виробництва, науки та культури; впровадження прогресивних технологій. Результати педагогічних досліджень багатьох учених засвідчують, що в сучасних умовах управління закладом освіти стає професійною діяльністю, зміст якої виходить за межі педагогічних знань і вимагає оволодіння педагогічним менеджментом, міжпредметними вміннями та знаннями. Менеджмент в освіті – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямованим на підвищення його ефективності. Результатом праці менеджера є рівень освіченості, вихованості та розвитку об'єкта менеджменту – педагогічного та учнівського колективів. Предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління. Продуктом праці менеджера є інформація про освітній процес. Знаряддя праці є слово, мова. В свою чергу, зміни, що відбуваються в управлінській ситуації в світі, зумовили виникнення нового напрямку в сучасному менеджменті – самоменеджменту. Для успішного управління сучасною школою дуже важливим є системний підхід та ситуаційний підходи, на

яких ґрунтується самоменеджмент, а значить й управління результативністю та ефективністю діяльності Нової української школи [1, с. 2].

Наукове осмислення проблеми самоменеджменту у вітчизняній управлінській і соціологічній літературі бере початок у середині 90-х років ХХ ст. Термін «самоменеджмент» ввів Л. Зайверт [2], керівник Інституту раціонального використання часу в Німеччині. Самоменеджмент об'єктивно властивий кожному з учасників освітнього процесу та є самостійним, завершеним і цілісним блоком у системі регулювання відносин з іншими людьми та докільлям. Успіх керування закладом освіти, а значить і процес підвищення рівня знань випускника школи, як моделі якісного кінцевого результату великою мірою залежить від уміння керівника підібрати професійно компетентних, висококультурних і відповідальних працівників з набором високих моральних і ділових якостей та рис характеру, які постійно розвивають і підвищують свій творчий потенціал [3, с. 62].

Добре відомий вислів, що вміння ладнати з людьми – це менеджмент, уміння ладнати з часом – самоменеджмент. До того ж якість останнього визначає ефективність першого. Самоменеджментом називають послідовне й доцільне використання випробуваних методів роботи в щоденній практиці для того, щоб оптимально й розсудливо використовувати свій час. Особливості сучасного погляду на керівника як лідера колективу полягає в тому, що керівника розглядають як носія інноваційної організаційної культури, який упроваджує послідовно зміни в організації. Тому завдання самоменеджменту пов'язані не лише з управлінням часом, а й з формуванням інших навичок пошуку та управління власними ресурсами: часом (це найголовніше, що є в житті людини), цілями й завданнями, потоками різноманітної інформації і, найголовніше, здібностями та волею, без яких всі наші ресурси будуть мертвим тягарем [4, с. 149].

Бути лідером – означає управляти собою. Керівник-лідер не лише повинен ставити перед собою ціль, а й досягати її. Лідерство неможливе без свідомого вибору позитивних змін. Лідер має впевненість і створює позитивний досвід. Коли лідер є керівником, то він не тільки керує, а й веде за собою інших. Кожен менеджер-лідер повинен навчитися наступному:

- визначати слабкі й сильні сторони власного стилю керівництва;
- використовувати інші стилі керівництва, відмінні від власного;
- активно використовувати принципи ситуативного лідерства;
- відокремлювати лідерство, орієнтоване на завдання, від лідерства, орієнтованого на людей;
- надавати систематичну підтримку педагогам у процесі їх професійного відновлення;
- проводити спостереження і системно аналізувати його результати [5. с. 10].

Саме лідери, а не слухняні виконавці вказівок зверху здатні просувати вперед інноваційні процеси. Віктор Громовий констатує, що робота такого директора закладу освіти полягає у виконанні триєдиної ролі: менеджер – лідер – експерт [6, с. 9]. Школа завжди схожа на свого керівника, від якого значною мірою залежить і здатність шкільної системи змінюватися, і ступінь розкриття інноваційного потенціалу педагогічного колективу, і спроможність здолати опір інноваціям...

Список використаних джерел

1. Тимошко Г. М., електронний фаховий журнал «Теорія та методика управління освітою» том 1 (22) (2019).
2. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках / пер. С нем. Л. Н. Цедилина; под. ред. Н.А. Врублевской. М.: ИНФРА М, 2005. 268 с.
3. Лукашевич М. П. Самоменеджмент, кар'єра, успіх // Персонал. 2001. № 8. с. 61-63.
4. Дрожжина Т. В. Самовчитель директора школи. Харків. Видавнична група «Основа», 2011. 224 с.
5. Мурована Н. Розвиток інноваційної культури керівників ЗНЗ / Н. Мурована // Управління освіти. 2014. № 3. с.20.
6. Громовий В. Директори шкіл як лідери змін: місія неможлива?! / В. Громовий // Управління школою. 2014. № 16-18. с. 2-10.

Кремінський Б. Г.

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

Колебошин С. В.

український політик, народний депутат
України IX скликання

Черкаська Л. С.

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Будь-яке навчання має плануватись і здійснюватись ґрунтуючись на чіткому усвідомленні того, для якого контингенту воно призначено. Залежно від цього уточнюється зміст, обираються форми, методи, визначаються засоби та умови, а подекуди корегується і кінцева мета навчання.

Що стосується організації навчання, зокрема дистанційного, обдарованої молоді, то, як свідчить досвід, зазначене навчання істотним чином пов'язане та ґрунтується на педагогічних традиціях і досвіді масового навчання школярів відповідної вікової категорії. Стосовно навчання обдарованої молоді зміст, напрацьовані форми, методи та умови масового навчання, як правило, піддаються суттєвому доопрацюванню, розширенню та модернізації, водночас ми не можемо навести приклади, коли процес навчання обдарованих змінювався б докорінно, наприклад, індуктивний підхід і метод пізнання замінювався б дедуктивним (або навпаки), діалектичний підхід замінювався б на щось інше тощо. Отже, організація навчання обдарованих ґрунтується, на нашу думку, переважно на еволюційних, а не революційних (порівняно з масовим навчанням) підходах. Водночас такий підхід у жодному разі не обмежує використання у процесі навчання змістових новацій, новітніх технологій, сучасних засобів навчання тощо.

Відповідно, організацію навчання обдарованої молоді доцільно розглянути з точки зору інваріантної (щодо масового навчання) і варіативної складових. Причому зазначимо, що зазначені складові навчання необхідно мають змістові (предметні), педагогічні, психологічні та інші аспекти, пріоритетність та важливість яких можуть змінюватись залежно від конкретних умов та обставин.

Зважаючи на об'єктивну необхідність продовження процесу навчання в умовах карантину, суттєвого обмеження можливостей безпосереднього відвідання навчальних закладів і навчання у традиційних (очних) умовах, організація дистанційного навчання стає особливо актуальною. Усвідомлюючи, що онлайн, дистанційне та заочне навчання мають суттєві відмінності, ми розглянемо загальні особливості, що відрізняють перелічені форми від «класичного» (офлайн) способу навчання безпосередньо під час відвідання навчальних закладів.

Перш за все, організація тривалого (неепізодичного) навчання поза межами навчального закладу ґрунтується на обов'язковому використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютерів, програм, спеціального обладнання тощо, яке за таких умов є не «додатком» або способом покращення процесу навчання, а його невід'ємною складовою, тобто засоби навчання стають обов'язковим «робочим інструментом» передачі та набуття знань. У цьому сенсі обов'язковою умовою реалізації дистанційного навчання, незалежно від контингенту, змісту та мети навчання, є достатнє володіння учнями і учителями названим «робочим інструментом», його наявність, справність, налаштованість та функціонування мереж (умов) його використання (живлення, Інтернет тощо).

Але, як свідчить педагогічний досвід, дистанційне (онлайн) навчання організоване за планом та схемою традиційного уроку, як правило, виявляється суттєво менш ефективним, безвідносно до матеріалу, що вивчається. Отже плани і форми роботи на онлайн уроках потребують зміни, доопрацювання та модернізації.

Звичайно, існують предмети та види занять де проведення онлайн уроків апріорі є менш змістовним через необхідність використання спеціального «живого» обладнання (лабораторні роботи з фізики, хімії тощо) або через практичну неможливість створення камерної психологічної атмосфери на уроках літератури тощо, адже віртуальна реальність не адекватна матеріальному світові.

Звичайно існує безліч різноманітних методичних «хитрощів», але у будь-якому разі ми свідомі того, що тривале онлайн навчання, як правило, це вимушений захід, що в цілому і загалом програє аналогічному офлайн навчанню.

Вважаємо за доцільне виокремити декілька важливих аспектів організації онлайн навчання, кожен з яких у свою чергу має особливості реалізації стосовно навчання обдарованої молоді.

1. Плануючи онлайн урок, обов'язково треба, з одного боку, передбачати та урахувувати можливість переривання та інших збоїв зв'язку і забезпечувати учням можливість поновлення приєднання, а з іншого боку такі «збої» не мають стати підставою для «вільного» відвідання занять учнями. Тобто контроль, безумовно, має бути, але такий, що заохочує до роботи, а не відштовхує учнів.

Стосовно онлайн роботи з обдарованими учнями, слід урахувувати, що вони, як правило, апіорі є більш мотивованими та зацікавленими, що принципово відрізняє їх від інших. Отже, пріоритет у організації їх навчання має надаватися спрямуванню їх самостійної роботи щодо методів самоорганізації, пошуку навчальної інформації та практичному застосуванню набутих знань і умінь.

2. Об'єктивно інтелектуальне та фізіологічне навантаження під час онлайн занять істотно зростає, відповідно з психолого-педагогічних і медичних міркувань тривалість та кількість занять, порівняно з офлайн уроками, варто зменшувати.

Як відомо, однією з ознак обдарованості є підвищена працездатність, отже навантаження пізнавальної діяльності обдарованих має бути підвищене.

3. Доцільно виокремлювати деяку кількість уроків для спільної роботи усього класу (наприклад, теоретичні лекції або узагальнюючі семінари), заняття для груп учнів (наприклад, за рівнем підготовки або спрямованістю роботи – підготовки проекту тощо), індивідуальні консультації, опитування або бесіди. Водночас обов'язково треба проводити загальні уроки-диспути, де учні мали б можливість побачити рівень підготовки однолітків, оцінити напрацьований контент один одного та заявити про власні інтелектуальні досягнення. Здійснюючи онлайн навчання варто максимально використовувати існуючі можливості та переваги інтерактивних та сучасних комунікативних методів навчання, зокрема, щодо колективної та групової роботи. Крім того, важливою складовою є спрямування та організація самостійної роботи учнів і контроль за її результатами. У цілому ж запорукою успішного онлайн навчання є забезпечення пріоритетності тісної

співпраці усіх задіяних у процесі навчання – учнів, учителів, технічних (допоміжних) служб і адміністрації відповідного навчального закладу. Проблемним моментом такого підходу до планування та реалізації процесу онлайн навчання є істотне фактичне збільшення навантаження на учителя, зокрема, через часткове використання форм індивідуальної роботи з учнями.

Обдарованим, здібним учням доцільно доручати розробляти досить складні, проблемні питання, здійснювати тематичні та узагальнюючі доповіді, відігравати роль інтелектуальних лідерів на досягнення яких має рівнятися решта учнів.

4. Непоодинокими є думки та рекомендації щодо доцільності надання учням загальних конспектів занять або спеціально створених модулів тощо. Ми не є палкими прибічниками такого підходу оскільки, по-перше, зараз існує достатня кількість перевірених і надійних джерел інформації, які лише потрібно самостійно опрацювати, а по-друге, в учнів, створюючи відповідну потребу, доцільно формувати навички самостійного занотовування корисної інформації.

З метою прищеплення обдарованим учням навичок самостійної роботи з навчальною та науковою інформацією, її узагальнення, опрацювання та використання доцільно цілеспрямовано навчати їх правильному конспектуванню, також потрібно ставити завдання, виконання яких передбачало б, наприклад, необхідність порівняння інформації з різних джерел, здійснення критичного аналізу змісту та надання власної (неочевидної) оцінки опрацьованого матеріалу.

5. У якості зворотного зв'язку системи дистанційного навчання можна використовувати або підбірки «класичних» питань і завдань, або ж, – що краще, оскільки це відображає можливості онлайн навчання, – пропонувати учням після занять самостійно конспективно виокремлювати «сухий залишок» вивченого, називати інформацію, факти, події, які виявились для учня суб'єктивно найбільш важливими або цікавими, самостійно робити короткі узагальнення-висновки, повідомляти або робити припущення про можливість практичного використання нових набутих знань тощо.

Обдаровані молоді люди мають обов'язково робити усе перелічене вище, а рівень здійснених ними узагальнень та висновків

опосередковано відобразатиме ефективність здійснюваного навчання та рівень розвитку інтелектуальних здібностей учнів.

Литвинюк Л. В.

Полтавський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ШКОЛІ: ДОСВІД ПОЛТАВЩИНИ

У Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти, Вчитель закладу загальної середньої освіти, Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» лідерська компетентність педагога визначається як одна із його загальних компетентностей і тлумачиться як здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення певної мети [1]. За Концепцією Нової української школи, у закладі освіти має бути розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків) [2]. Відповідно, розвиток лідерства вчителів і формування лідерської компетентності здобувачів освіти є актуальними питаннями для вітчизняної загальної середньої освіти.

У цих замітках ми ставимо за мету розкрити сутність інноваційної концепції конструктивного екологічного лідерства та досвід її впровадження в закладах загальної середньої освіти Полтавської області.

Дослідження проблеми формування лідера в загальній середній освіті Полтавщини розпочато публікацією навчального посібника-довідника «Формування лідерської компетентності в школі» [3], в якому розроблено концепцію конструктивного екологічного лідерства, що ґрунтується на трьох основних принципах:

- відсутність домінування особи над іншими – подібно до того, як в екосистемах окремі види займають чільне становище, проте

не руйнують їх, а конструктивно впливають на їхні складники, екологічне лідерство означає не домінування одних над іншими, здатність не лише вести команду за собою, а й отримувати кожною особою переваги від перебування в команді, ставати успішною, керувати своїм життям і вести себе до досягнення цілей;

- перетворення школи на лідерську організацію, де працюють лідери вчителі та формують лідерську компетентність учнів;
- формування лідерської компетентності здобувачів освіти перш за все на уроці в рамках чинних Державних стандартів, а не лише у виховній роботі закладу освіти.

Із метою розроблення моделей формування лідера в школі у 2013 році кафедрою філософії і економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського створено спеціальну дослідницьку групу вчителів (СДГ) «Філософія лідерства в освіті», до якої увійшли педагоги різного фаху. Учасниками СДГ розроблено низку матеріалів із названої проблеми [4–7]. Зокрема, у збірнику матеріалів СДГ «Лідери освіти Полтавщини» [4] представлено результати вивчення проблеми формування учня-лідера переможцями обласного етапу конкурсу «Учитель року» 2009–2013 років.

Із метою практичного втілення концепції конструктивного екологічного лідерства в загальній середній освіті Полтавської області у 2017 році учасниками спеціальної дослідницької групи «Філософія лідерства в освіті» розроблено Концепцію Полтавської обласної мережі шкіл лідерської освіти (далі – Мережі) як добровільного об'єднання, що діє на підставі договорів між закладами загальної середньої освіти та Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського. Нині до Мережі входять 12 закладів освіти, які розробляють та впроваджують власні моделі формування лідерської компетентності учнів і вчителів, пропагують і поширюють серед педагогічної і батьківської громадськості концепцію та результати формування лідерської компетентності в школі. На сьогодні напрацювання Полтавської обласної мережі шкіл лідерської освіти відображені у низці публікацій [8–11], що містять конспекти уроків, заходів і проєктів лідерського спрямування, тижнів педагогічної

майстерності вчителів, схему аналізу уроку / заходу з формування лідерської компетентності учнів. Кожним із закладів-учасників Полтавської обласної мережі шкіл лідерської освіти з досвіду своєї роботи розроблено рекомендації з формування лідерської компетентності учнів і вчителів. Діяльність СДГ «Філософія лідерства в освіті» та Полтавської обласної мережі шкіл лідерської освіти відображена на веб-сторінках кафедри філософії і економіки освіти на сайті Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

На сьогодні учасники СДГ «Філософія лідерства в освіті» та Полтавської обласної мережі шкіл лідерської освіти працюються над осмисленням значення освітнього біографії у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії вчителя.

Досвід Полтавщини із формування лідерської компетентності в школі, на нашу думку, може бути підґрунтям чи поштовхом генерування ідей щодо розбудови потенціалу лідерства в українській освіті, зміни культури розвитку та саморозвитку педагогічної майстерності вчителів, формування здобувачів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти, Вчитель закладу загальної середньої освіти, Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 08.04.2021).
2. Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 р. № 903-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text> (дата звернення: 08.04.2021).

3. Клепко С. Ф., Литвинюк Л. В. Формування лідерської компетентності в школі: посібник-довідник. Полтава : ПОІППО, 2012. 270 с.
4. Лідери освіти Полтавщини: матеріали засідання спеціальної дослідницької групи «Філософія лідерства в освіті» / за ред. Л. В. Литвинюк. Полтава: ПОІППО, 2014. 122 с.
5. Формування лідерської компетентності в школах Решетилівщини: матеріали засідання обласної спеціальної дослідницької групи «Філософія лідерства в освіті» / за ред. Л. В. Литвинюк. Полтава : ПОІППО, 2015. 63 с.
6. Формування лідерської компетентності в школі: досвід ЗОШ I–III ст. № 2 Комсомольської міської ради Полтавської області і нові стратегії: матеріали засідання спеціальної дослідницької групи «Філософія лідерства в освіті» / за ред. Л. В. Литвинюк. Полтава : ПОІППО, 2015. 114 с.
7. Формування лідерської компетентності в школі: пошук технологій / за наук. ред. Л. В. Литвинюк. Полтава : ПОІППО, 2015. 141 с.
8. Формування лідера на уроці: досвід і проблеми / під ред. О. С. Ракосій Федорівка: Федорівський НВК, 2017. – електрон. опт. диск (CD-ROM): кольор.; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium-500; 128 Mb RAM; Windows 2000/XP/Vista/7.
9. Формування лідерської компетентності. З досвіду роботи Остап'євської загальноосвітньої школи: методично-інформаційний збірник / за ред. Н. Б. Дем'яненко, О. М. Кукленко. Остап'є, 2018. 100 с.
10. Тиждень професійної майстерності. З досвіду роботи Солоницької загальноосвітньої школи: методичні матеріали / за ред. Т. М. Смерчинська. Солониця, 2019. 133 с.
11. Формування лідерської компетентності: методично-інформаційний збірник із досвіду роботи / за ред. Н. Б. Дем'яненко, О. М. Кукленко. Остап'є, 2021. 67 с.

Лопаків В. С.
ДНЗ “ОПЛСП ПНПУ ім. К.Д. Ушинського”

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У П(ПТ)НЗ

Сучасні умови життя ставлять завдання перед викладачем формування творчих особистостей. Молодь, яка зможе проявляти активність у навколишній дійсності, повинна бути генератором нових ідей в усіх сферах нашого суспільства. Саме тому на сучасному етапі становлення та збагачення змісту національної освіти набула актуальності проблема інноваційного навчання. До інноваційних засобів навчання можна віднести структурно-логічні схеми.

Значний внесок у проблему використання структурно-логічних схем зробили Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, В. М. Швірка.

Вчений Л. Занков досліджував проблему поєднання слова викладача та засобів наочності. На його думку, таке поєднання стимулює процес пізнавальної активності, сприяє активізації розумової діяльності учнів завдяки тому, що «аналіз і синтез, абстракція й узагальнення можуть виступати то в наочно-образному плані, то в плані словесно-логічному в їх різноманітних співвідношеннях» [3].

Питання особливостей застосування та ефективності використання структурно-логічних схем на уроках історії є гострим, бо «процес візуалізації – це згортання розумового змісту в наочний образ; будучи сприйнятим, образ може бути розгорнутий і служити опорою адекватних розумових і практичних дій» [2].

Традиційні види навчальних занять в сучасному світі стають малоефективними, тому зараз більш актуальним є використання структурно-логічних схем для вивчення навчального матеріалу.

Зазначимо, що використання структурно-логічних схем є досить дієвим способом підвищення ефективності сприйняття навчальної інформації, активізації пізнавальних процесів, розвитку інтелектуальних умінь і мислення в цілому. Використання структурно-логічних схем має ряд переваг:

- полегшує доступ до різної інформації;
- надає можливість з обробки великої за обсягом інформації та покращує її сприйняття;
- сприяє вивченню проблеми з різних сторін;

- полегшує процес навчання внаслідок об'єднання наявних знань з вже отриманими у структуру;
- стимулює логічне й асоціативне мислення учнів та заохочує їх до осмислення, узагальнення, уточнення сприйманих образів.

Коли учень відповідає на запитання викладача, використовуючи схеми, зникає скутість, страх, мовні помилки. Схема стає алгоритмом міркування, доведення, а увага зосереджується не на запам'ятовуванні чи відтворенні вивченого, а на сутності міркування, усвідомленні причинно-наслідкових зв'язків. Логічні схеми не тільки урізноманітнюють форми проведення уроків, роблять їх такими, що полегшують запам'ятовування, а й розвивають логічне мислення учнів, сприяють глибокому і послідовному засвоєнню матеріалу, служать підмогою в практичній діяльності учнів для закріплення умінь, знань і навичок, розвитку мовлення.

Зорове сприйняття структурно-логічних схем, як зазначають Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, В. М. Швирка [5], набагато ефективніше за рахунок чіткої структури смислового змісту теми, який подається з урахуванням законів логіки: аналізу, синтезу, порівняння, судження.

Завдяки розвитку комп'ютерних технологій відбувається розширення можливостей реалізації та використання структурно-логічних схем. Крім того, учні активніше підключаються до роботи зі схемами, реалізованими за допомогою сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

В електронному середовищі структурні схеми можуть являти собою не просто модель, яка відображатиме основний зміст досліджуваного об'єкта, а й бути досить зручним засобом навігації [4].

Використання структурно-логічних схем, як способу візуалізації навчального матеріалу, відкриває можливості не тільки швидкого засвоєння й відтворення інформації, а й застосування схем для оцінювання рівня знань учнів. Під час проведення оцінювання учнів з вивченої теми їм пропонується заповнити прогалини в існуючих схемах. Зазначимо, що такий контроль можна проводити як у кінці вивчення окремої теми, так і під час підсумкового оцінювання рівня знань.

З досвіду роботи можна сказати, що систематичне і цілеспрямоване використання опорних схем на уроках історії здатне не тільки закласти певний рівень знань, а й добре розвивати пам'ять,

мислення, увагу. Ці якості останнім часом недостатньо розвинені у більшості учнів. Вони вільно оперують знаннями, краще засвоюють причинно-наслідкові, хронологічні й інші зв'язки. Різноманітність форм і методів організації уроку підвищує інтерес учнів до предмета, формує їхню історичну свідомість.

Використання структурно-логічних схем на уроках історії прискорює процес засвоєння знань, упорядковує інформацію, систематизує й узагальнює в учнів навчальний матеріал.

Уроки з використанням структурно-логічних схем сприяють стимулюванню навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Список використаних джерел

1. Вакуленко Т. С. Педагогічні вимоги до схемографічних засобів навчання /Т. С. Вакуленко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна – 2009.
2. Житеньова Н. В. Сутність візуалізації в навчальному процесі / Н. В. Житеньова [Електронний ресурс] // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер.: Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 18 – 21. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2013_19_8.
3. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
4. Лавриненко С. В., Китаев Г. А. Структурно-логические схемы как дидактическое основание современных информационных технологий / С. В. Лавриненко, Г. А. Китаев // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – №4 (48), 2015. – С. 3 – 11.
5. Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: рекомендації до складання: метод. посіб. для студ. / уклад.: Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, В. М. Швирка. – Старобільськ, 2015. – 112 с.

Лях Н. Г.

КЗ Стародубівський ЗСО І-ІІІ ступенів

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ

Діджиталізація стає головним трендом сучасності та радикальним чином перетворює сутнісні характеристики процесів усіх сфер суспільного життя. 3 лютого 2021 року на засіданні Комітету Верховної Ради з питань освіти, науки та інновацій Міністр освіти і науки Сергій Шкарлет розповів про ключові завдання, які ставить перед собою МОН на 2021 рік. Зокрема, впровадження цифрової трансформації освіти і науки є одним з пріоритетних напрямів роботи Міністерства. Отже сьогодні вже неможливо закладу освіти залишатися осторонь цифрової трансформації. Новітні технології стали невід'ємною частиною нашого повсякденного буття. Другий рік пандемії прискорює процес оцифрування освітньої діяльності. В таких умовах головним завданням навчання стає перехід на якісно новий рівень побудови міжособистісної взаємодії між учасниками освітнього процесу, зокрема, з використанням можливостей цифрових технологій. Цифрова трансформація (діджиталізація) в математичній освіті – це не просто нове віяння часу, а необхідність і пошук нового сенсу уроку. Не можу не погоджуватися із словами дослідника в галузі нових методів навчання Гордона Драйдена: «Вживає не сильніший і не розумніший, а той, хто найкраще реагує на зміни, що відбуваються».

Впровадження діджиталізації підвищує інтелектуальний рівень викладання математики та полегшує вирішення практичних задач. Сьогодні використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій потребує кожна сфера діяльності людини. Саме тому актуальним стає перехід від знанневого до компетентнісного підходу в навчанні, формування нового змісту освіти та створення сучасного освітнього середовища, де кінцевим результатом навчання математики є сформовані предметні та ключові компетентності учнів.

Вчитель може використовувати комп'ютер на всіх етапах організації педагогічного процесу: при поясненні (введенні) нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі, корекції, підведенні підсумків. У практичній роботі використання ІКТ дає можливість спиратися на принципи адаптивності, інтерактивності й діалогового характеру навчання; поєднання індивідуальної та групової роботи; збереження у здобувачів освіти стану психологічного комфорту; оптимізації процесу вивчення математики. При проектуванні та

здійсненні навчального процесу вчитель може використовувати різні програмні продукти, яких є безліч, та так звані е-середовища.

Е-середовище, інформаційне середовище – це сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки і передачі інформації. Також під е-середовищем розуміють весь об’єм інформації навколо людини і об’єм її інформаційної діяльності [3].

Призначення ресурсів е-середовища для вивчення математики

| № з/п | Призначення е-середовища | Е-ресурс | Опис |
|-------|--|---|--|
| 1 | Наочність | Mathdisk http://www.mathdisk.com/ | Математичний інтерактивний конструктор |
| 2 | Самостійне, пресоціалізоване вивчення математики | Matifik https://www.matific.com/ua/ Новатіка https://novatika.org/uk/ Phet Colorado https://phet.colorado.edu/uk/ | Цифрова математична платформа, розроблена експертами з освіти (1-6 кл) Збірник онлайн тренажерів з математики, алгебри та геометрії Інтерактивні симуляції Для природничих наук і математики |
| 3 | Навчальні інтерактивні сервіси | LearningApps (https://learningapps.org/) Wordwall https://wordwall.net/uk | Сервіс з інтерактивними модулями Можна використовувати для створення інтерактивних вправ і матеріалів для роздруку |

Останнім часом для створення власного навчального контенту я використовую наступні сервіси. Моїм учням дуже до вподоби навчальні ролики, які створені на платформі Renderforest. Це онлайн-платформа, яка пропонує найкращі сучасні інструменти для створення якісних відеороликів, логотипів, макетів, графіку. Інший сервіс, який, на мою думку, об'єднав декілька засобів в одному місці, це Canva – кросплатформенний інструмент для створення медіа-контенту, який об'єднує в собі графічний конструктор, каталог шаблонів, фото- та відеоредактор, бібліотеку стокових фото, відео, музики. Навіть можна використовувати для організації дистанційного навчання. Якщо раніше я створювала навчальний контент за допомогою Blogger.com, тобто окремих уроків це був цілий самостійний блог, то тепер мені достатньо створити презентацію у Canva, в яку легко вбудувати інші сервіси, додати відео і тому подібне, яка автоматично зберігається і яку можна демонструвати в будь-якому засобі для проведення онлайн уроків (Zoom, Google Meet).

На моє глибоке переконання, у навчанні математики головна мета – розвивати математичний стиль мислення учнів, зацікавленість їх математичною діяльністю. Як викликати цю зацікавленість? Як сформувати знання, не змушуючи зазубрювати правила, що є непродуктивним? Та й сучасні «цифрові аборигени», маючи «кліпове мислення», не прагнуть запам'ятовувати теоретичний матеріал. Тут використовую, як я називаю, діджиталізацію навчальної діяльності учнів. Я пропоную їм самим створити навчальний ролик, який пояснює те чи інше означення. І можу впевнено сказати, що це діє набагато ефективніше, ніж опрацювання матеріалу з параграфа. Їм подобається така робота. Підтвердженням цього є те, що мій учень став переможцем конкурсу на найкраще відео «Відомі та невідомі факти про число π » з нагоди міжнародного числа Пі під час онлайн марафону, який був організований Національним центром «Мала академія наук».

І наприкінці хочу сказати, що цифрових інструментів для організації навчальної діяльності безліч. Онлайніві навчальні матеріали допомагають вчителю додатково вмотивувати учнів, урізноманітнювати уроки та робити їх більш сучасними. Більшістю з них можна користуватися на мобільних пристроях учнів, а ще вони містять

бібліотеки готових вправ. Вчителю залишається тільки обрати і використовувати у роботі.

Список використаних джерел

1. Діджиталізація. URL:<https://mon.gov.ua/ua/tag/didzhitalizatsiya>
2. Дистанційне навчання. Вікіпедія: вільна енциклопедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F
3. Інформаційне середовище. Вікіпедія: вільна енциклопедія. URL: <https://cutt.ly/XgQvq0S>
4. Ковальова Н.В. Сучасна школа. Сучасний урок. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. Методика та технологія. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30549/

Мазур І. В.

Затоківська загальноосвітня школа I-III ступенів №9

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

(із досвіду роботи)

«Технології не замінять вчителів, а зроблять їх важливішими»

Андреас Шляйхер

У Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» [1, с. 4] чітко обґрунтована необхідність освітніх змін в українській школі, в осучасненні способів навчання та у використанні дидактичних матеріалів. Одним із складових формули нової школи – це наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, що має стати інструментом забезпечення успіху НУШ [1, с. 8].

Серед сучасних тенденцій у відборі змісту навчання із застосуванням ІКТ є визчення методик впровадження змішаного

навчання на уроках української мови та літератури. Для реалізації засад педагогіки партнерства і формування життєвих компетентностей виникає потреба створення оновленого освітнього середовища, в якому буде впровадження інновації, зокрема, інформаційно-комунікаційних технологій. Проблему підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій та впровадження змішаного навчання досліджували вітчизняні вчені В. Ю. Биков, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, К. Р. Колос, В. В. Олійник, К. П. Осадча, В. В. Осадчий та ін.

Змішане навчання або *blended learning* – це поєднання навчання у школі із дистанційною формою, у тому числі онлайн [2, с. 24]. Ефективно організоване змішане навчання дає можливість гнучкості для усіх учасників процесу; розвиває в учнях активний підхід до навчання; підсилює цифрові навички та спонукає їх бути самостійними здобувачами освіти. Змішане навчання – це не просто поєднання віртуального і офлайн навчання, це цілісний підхід, який включає різноманітне освітнє середовище – школу, онлайн-простір, домівки учнів та вчителів; це розвиток компетенцій і, звісно, взаємодія учнів, вчителів, батьків. Учень стає ніби «власником» свого часу для навчання і сам керує та домовляється про співпрацю із учителем, однокласниками та іншими залученими особами на різних стадіях опанування матеріалу. Технології дарують учням можливість обрати час і місце для навчання. Відеоматеріали доступні для всіх учнів – і для тих, хто був на уроці, і для тих, хто з якоїсь причини був відсутній. Якщо є така потреба, учень може у будь-який момент звернутися до необхідних матеріалів. Вчителю змішане навчання дає змогу контролювати час, темп і шляхи вивчення матеріалу.

Класифікація моделей змішаного навчання Хизер Стейкер та Майкла Хорна створена у 2012 році, але й сьогодні більшість дослідників та ресурсів використовують її як основну: ротаційна модель; флекс (гнучка модель); самостійне змішування; доповнена віртуальна модель [2, с. 81].

При організації процесу змішаного навчання на уроках української мови та літератури за будь-якою з моделей передбачаю чіткого визначення мети уроку і очікуваного результату, вікових особливостей учнів, їх інтересів та здібностей. Під час складання плану-конспекту уроку розподіляю види робіт, які виконуватимуться онлайн, а

які офлайн; добираю відповідні засоби, форми, методи та інструменти. Особливу увагу зосереджую на принципах формування системи оцінювання, щоб вміти пояснити учням, за якими критеріями вони одержать бали. Універсальною для організації роботи в сучасних умовах вважається ротаційна модель. У цій моделі учні чергують онлайн- та офлайн-частини за певним графіком чи вказівками вчителя. Ці частини можуть охоплювати: роботу у невеликих групах чи цілим класом, групові проекти, індивідуальну роботу з вчителем та письмові завдання.

За класифікацією Хизер Стейкер та Майкла Хорна [2, с. 98] ротаційна модель містить чотири підвиди: 1) ротація за станціями: умовно визначаються «станції» – види робіт в межах вивчення теми, це може бути індивідуальна, групова, проектна робота. Кожен учень проходить усі «станції» за чітким графіком; 2) ротація за лабораторіями: передбачає додаткову роботу в лабораторії чи майстерні; 3) перевернутий клас: передбачає самостійне вивчення теми та закріплення знань на уроці; 4) індивідуальна ротація: для кожного учня будується індивідуальний план, обов'язково додаються онлайн уроки. На думку Хизер Стейкер та Майкла Хорна, найбільш популярними в школі є ротаційна моделі «перевернутий клас» та ротація за станціями, бо вони мають найнижчий рівень самостійності навчання і найбільшу присутність офлайн складової.

При викладанні української мови діють «перевернутий клас» і «ротація за станціями». У методі «перевернутий клас» завдання вчителя – знайти той цікавий і потрібний матеріал, який діти зможуть опанувати самотужки онлайн, а потім влаштувати дискусії та командну роботу на уроці. «Перевернутий клас» вдало розподіляє навантаження і навчальні цілі по блокам: вдома – отримання нових знань та розуміння нового матеріалу, в класі – застосування набутих знань практично, аналіз, оцінка діяльності, творчі вправи. В реалізації такої моделі особливо важливою є практична частина. Відмітимо, що ця модель має недоліки, проте їх небагато. По-перше, учень не може поставити запитання вчителю безпосередньо у той момент, коли воно виникає. По-друге, деякі діти можуть не виконувати домашнє завдання і тому повноцінно не працюватимуть на уроці. Також учні потребують доступу до обладнання та інтернету поза закладом освіти. Якщо тема уроку з української літератури особливо у 10-11 класах передбачає ознайомлення

з біографічним та творчим шляхом письменників, ознайомлення з ролюю родини, культурного оточення й освіти у формуванні світобачення, то для домашньої роботи пропонуємо перегляд відео: освітні відео курсу «Українська література в іменах», серія коротких (3-5хв.) анімаційних фільмів «Обличчя української історії. Україна – це особистості, які формують обличчя її історії», серіал документальних фільмів «Гра долі». Крім перегляду, обов'язковим є завдання типу: скласти питання для вікторини або тестові завдання; виписати найважливіші події з життя письменника; задати питання вчителю. На уроці організуємо діяльність (дискусія, практична, групова або самостійна робота, проект), ґрунтуючись на виконану роботу вдома: бесіда, розв'язання вікторин або кросвордів, створюємо опитування (за допомогою сервісів Google Форми, Classtime), творчі завдання («Кого б Леся Українка запросила в гості», «Якби в О. Довженка були соціальні мережі...», «Працюємо з інфографікою», «Інтерв'ю з автором або героєм»). При вивченні творчості письменників використовуємо ментальні карти, інтерактивні вправи та плакати, які візуалізують навчальний процес, дозволяють організувати роботу з усім класом із залученням інтерактивної дошки. Learningapps – популярний сервіс з навчальними інтерактивними вправи для усіх предметів шкільної програми. Для оцінювання навчальних досягнень на уроках української мови та літератури користуємося платформами Classroom, Classtime, naurok.com.ua, vseosvita.ua.

У методі «ротація за станціями» здобувачі освіти працюють у кабінеті й за визначеним маршрутом проходять окремі станції, тобто чергують різні види діяльності: онлайн-навчання, фронтальну роботу з педагогом, групову роботу або роботу над проектом. Частина завдань вони обов'язково виконують онлайн. Станції можуть охоплювати як індивідуальну роботу чи роботу в групах, так і роботу цілим класом. Характерна риса цієї моделі – всі здобувачі освіти повинні пройти всі станції. Щоб організувати роботу треба врахувати, приміщення повинно бути достатньо просторим для роботи різних груп. Модель «ротація за станціями» вдало підходить до уроків узагальнення вивченого матеріалу або теми, створення та захисту проектів. Так, у 5 класі підсумковий урок за темою «Прислів'я, приказки, загадки»: учнів об'єднуємо в групи для виконання заздалегідь підготовлених завдань, учні одержують так званий маршрут і спільно виконують одержане

завдання. Далі звітують вчителю про виконання, робота оцінюється. Можуть бути такі види вправ: «Утворіть словничок термінів», «Виконання тестів онлайн» (кожен учень самостійно), «Передивіться відео і складіть три запитання за змістом», «Розмотайте чарівний клубок і запишіть прислів'я», «Розмежуйте прислів'я і приказки», «Складіть акровірш».

Представлені моделі змішаного навчання передбачають консультації, щоб вчитель міг координувати виконання завдань і бачити рівень прогресу дитини. Оцінювання при змішаному навчанні має бути формувальним.

Оновлення змісту сучасної освіти, структури, методів, організаційних форм навчання української мови та літератури за допомогою комп'ютерних технологій спрямоване на створення оптимальних умов для покращення ефективності та результативності навчально-виховного процесу.

Отже, впровадження змішаного навчання в учбовий процес вмотивоване тим, що має безліч переваг над традиційним: доступність та зручне користування; покращення навчального процесу, завдяки врахуванню індивідуальних можливостей, підвищенню рівня залученості дітей внаслідок соціальної взаємодії, моніторингу часу на завдання. Це – індивідуальність освіти і вирішення проблеми з мотивацією учнів, розширення навчальних ресурсів, поліпшення умов праці вчителів, залучення батьків до навчання, а також подолання «цифрової» прірви між учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / [упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. ; за заг. ред. Грищенка М.]. [Б. м., 2016]. 40 с.
2. Хорн Майкл, Стейкер Хизер. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. Сан-Франциско: Wiley, 2015. 308 с.

Мойсєснко Н. Г.

Одеський національний університет

ім. І. І. Мечникова

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЕКОНОМІЧНОЇ СПРЯМОВАНІСТІ В УКРАЇНІ У СВІТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО КУРСУ МОВНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі актуальною є проблема вивчення іноземних мов студентами ЗВО економічної спрямованості. Треба зазначити, що випускники вищих навчальних закладів, які бачать свою професійну діяльність у сфері бізнесу та міжнародних економічних відносин, зацікавлені в оволодінні іноземними мовами. Однак, приймаючи до уваги той факт, що в умовах переходу на чотирирічну систему бакалаврської підготовки інтенсифікується процес навчання, зменшується кількість аудиторних годин на вивчення основних дисциплін, не кажучи про іноземну мову, яка вважається неосновною дисципліною для студентів економічних спеціальностей, виходячи із цього, на нашу думку, необхідно чітко визначити цілі, завдання курсу іноземної мови для таких студентів та окреслити ефективні шляхи їх досягнення.

У зв'язку із зазначеним вище, треба звернути увагу на слабку підготовку з іноземної мови більшості студентів-першокурсників, причини якої пояснюються проблемами із викладанням іноземних мов у школі, це також підтверджують висновки дослідників методики викладання іноземних мов, які стверджують, що «ситуацію з навчанням іноземних мов у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України навряд чи можна назвати цілком сприятливою. Дуже велика кількість випускників, особливо немовних ВНЗ після вивчення іноземної мови протягом багатьох років і в школі, і в університеті, не володіють нею на рівні спілкування. Саме завдяки такому стану справ Україна й зараз залишається країною, де, на відміну від розвинутих країн Європи, більшість населення не володіє іноземними мовами, і перш за все англійською мовою як мовою міжнародного спілкування» [2, с. 69]. З огляду на це і на те, що наша країна взяла курс на європейську інтеграцію, в Україні підходи до викладання іноземних мов розглядаються у контексті Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

У них зазначено такі загальні заходи і принципи вивчення й викладання сучасних мов:

Проводити освітні політики, що дають можливість:

усім європейцям спілкуватися з носіями інших мов, розвиваючи таким чином широкий світогляд, сприяючи вільному руху людей і обміну інформацією, поліпшуючи міжнародне співробітництво; розвивати повагу в тих, хто навчається, до інших способів життя й підготувати їх до міжкультурного світу; забезпечити доступність відповідних ресурсів для поліпшення викладання сучасних мов у межах міжнародної освіти [1].

Сприяє широкій багатомовності: заохочуючи всіх європейців досягти рівня спілкування кількома мовами; заохочуючи на всіх рівнях навчальні програми, в яких використовується гнучкий підхід, і визначаючи їх у національній кваліфікаційній системі; заохочуючи використання іноземних мов у викладанні немовних предметів (наприклад, вища математика) [там само, с. 35]; підтримуючи розвиток зв'язків і обмінів з установами й працівниками всіх рівнів освіти в інших країнах; сприяючи вивченню мов протягом усього життя, надаючи для цього відповідні ресурси [1, с. 28].

У зв'язку із тим, що змінилися цілі, мета та завдання мовної освіти, то змінюються також і підходи до вивчення мов. На сучасному етапі пропонується діяльнісно-орієнтований підхід, який зводиться до того, що користувачі мови й ті, що її вивчають, насамперед виступають як «соціальні агенти». Вони мають виконувати певні завдання у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності [1, с. 70].

Європейські рекомендації характеризують діяльнісно-орієнтований підхід таким чином: «Використання мови, в тому числі її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів розвивають ряд компетенцій, як загальних, так і комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності» [1, с. 9].

Виконання вимог до досягнення європейського рівня мовної освіти визначає основні напрямки викладання сучасних іноземних мов: прагматичний, когнітивний та педагогічний [там само, с. 12].

Прагматичний аспект обумовлює оволодіння фонетичною, лексичною, граматичною системами мов, умінням вступати у комунікацію згідно із вимогами екстралінгвістичного контексту, що пов'язано із орієнтацією у етнокультурних та соціокультурних реаліях.

Когнітивний аспект викладання іноземної мови націлений на розвиток мислення та розуміння, що є необхідними для навчання студентів не лише мові, але й культурі певної країни. Він передбачає розвиток пізнавальних здібностей студентів, націлених на пізнання іншої культури.

Педагогічний аспект націлений на формування певних позалінгвістичних якостей особистості, що допомагають використовувати іноземну мову як засіб міжкультурної взаємодії. У світлі євроінтеграційного курсу мовної освіти постає необхідність розвивати у студентів почуття толерантності до інакомислення, емпатії (як здатності співчувати та співпереживати), готовність до діалогу.

Таким чином, стратегія викладання іноземних мов майбутнім економістам, на нашу думку, треба будувати після вирішення таких завдань: 1) визначення запланованого рівня володіння іноземною мовою; 2) розробка методів та етапів подолання відстані між початковим рівнем розвитку комунікативної компетенції студента та запланованим.

Як свідчить наш досвід, для ефективного виконання своїх професійних обов'язків та успішного кар'єрного росту фахівець з економіки має володіти іноземною мовою на рівні «незалежний користувач (B2)», або «досвідчений користувач (C1, C2)». Звичайно, в кожному окремому випадку викладач планує свою діяльність у даному аспекті, виходячи із кількості годин, відведених на вивчення даної дисципліни, але ми вважаємо, що можна сформулювати і загальні положення, які визначають навчальну стратегію при викладанні іноземної мови студентам вищих навчальних закладів економічної спрямованості. Розглянемо цей процес на прикладі викладання англійської мови.

Курс навчання іноземній мові студентів економічних спеціальностей пропонуємо розділити на два етапи. Перший етап – це розвиток комунікативних навичок студентів, які у своїй більшості мають рівень A1-A2, у деяких більш сприятливих випадках B1, до рівня B2. Другий етап – це оволодіння іноземною мовою на рівні C1-C2.

Приймаючи до уваги основні напрямки викладання сучасних іноземних мов у контексті європейського рівня мовної освіти, фокусуємо увагу на прагматичному, когнітивному та педагогічному напрямках. На першому етапі базовими підручниками для дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» є *New Total English*, видавництва Pearson (Pre-Intermediate, пізніше перехід здійснюється до Intermediate та Upper Intermediate) та підручники відповідного рівня *Market Leader*, також видавництва Pearson. Текстові, відео- та аудіоматеріали наведених підручників відповідають зазначеним вище напрямкам. Другий етап навчання забезпечується підручниками видавництва Pearson *New Total English* та *Market Leader*, що відповідають рівню C1 (у деяких випадках C2). На обох етапах бажано підключати граматику ділової англійської мови відповідного рівня *Essential English Grammar and Usage*, видавництва Pearson. Також на другому етапі пропонуються для використання оригінальні наукові роботи американських та британських економістів та автентичні матеріали із засобів масової інформації.

Підсумовуючи все зазначене вище, можна стверджувати, що подолання розриву у рівні володіння іноземною мовою студентів вищих навчальних закладів економічної спрямованості та вимогами Європейського союзу має проводитись у два етапи, від A2 до B2, а потім від B2 до C1 (C2). Такий курс навчання має бути націлений на розвиток лінгвістичної, прагматичної та соціокультурної компетенцій. Основою для навчання мають слугувати автентичні наукові роботи з економіки та медіа тексти, підручники, побудовані на оригінальних матеріалах, які дають змогу не тільки засвоїти фонетичні, лексичні та граматичні особливості іноземної мови, але також впливають на розвиток соціокультурної компетенції. Все це сприяє процесу євроінтеграції України.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт, 2003. 125с.
2. Крат О. І. Компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2011. № 2(2). С. 69–74.

Останіна А. О.

Одеська загальноосвітня школа №103 I-III ступенів

МОДЕЛІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Зміни в освітній парадигмі визначають створення нових або модернізацію застарілих освітніх технологій і форм навчання. Дистанційне навчання є актуальним через соціально-політичні, епідемічні, територіальні, економічні проблеми нашого суспільства. Воно не є новою формою здобуття освіти – на теренах колишнього Радянського Союзу розвивалось як заочна форма навчання.

Вчені, що вивчали дистанційне навчання в педагогічній практиці (В. І. Солдаткін, Є. С. Полат, Н. Г. Сиротенко, М. Ю. Бухаркіна, М. В. Кухаренко, Ю. М. Богачков, В. Ю. Биков, О. О. Андреев, О. В. Рибалко, та ін.); теоретичні засади дистанційного навчання (А. М. Алексюк, Г. О. Козлаков, В. І. Гриценко, С. П. Кудрявцева, В. В. Колос, П. М. Воловик, В. В. Веренич, С. О. Сисоєва, та ін.).

Аналіз моделей дистанційного навчання дозволяє обрати найбільш ефективну модель для реалізації змісту освіти, підлаштовуючи її під потреби суспільства.

На думку більшості вчених, дистанційне навчання – це той вид навчальної діяльності, котрий здійснюється між учасниками освітнього процесу, що є територіально відмежованими, здійснюється за допомогою сучасних інформаційно-комунікативних технологій (О. Андреев, Є. Полат, В. Биков, В. Кашицин).

О. Андреев вказує, що дистанційне навчання «базується на трьох складових: технологічній, змістовій та організаційній» [1 с. 11, 44].

Є. Полат робить акцент, на тому що дистанційне навчання – це саме навчальний процес з усіма ознаками: мета, форма, зміст, засоби навчання [7].

В. Домрачев вказує, що це наступний етап розвитку заочної форми навчання [5].

Ми вважаємо, що дистанційне навчання – це форма навчання, що поєднує між собою територіально віддалених учасників за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Але при цьому всім учасникам процесу створюється академічна свобода. Найбільший акцент припадає на самостійну роботу учня або студента.

Моделювання – це метод наукового дослідження, в основі якого лежить пошук структури процесу та її реалізації через забезпечення умов впровадження і роботи цього процесу. К. Гнезділова вважає, що моделювання в освітній діяльності допомагає проаналізувати навчальний процес, здійснити оцінювання цього процесу, його етапів та має перед собою мету покращення цього процесу [3].

Моделювання навчання вивчали (О. Співаковський, Б. Базильов, Г. Коломоєць, Т. Огаренко, Т. Рожнова, В. Мельник, Е. Швець).

Моделювання допомагає здійснити планування і прогнозування результатів навчальної діяльності.

Наприклад, Є. С. Полат виділяє наступні моделі: 1) навчання по типу екстерната; 2) університетське навчання (на базі одного університету); 3) навчання, що засноване на співробітництві декількох навчальних закладів; 4) навчання в спеціальних навчальних закладах; 5) автономні навчальні системи; 6) неформальне, інтегроване дистанційне навчання на основі мультимедійних програм [7].

Інтерактивність в даних моделях відсутня.

В своїй монографії Т. П. Вороніна, В. П. Кашицина, О. П. Молчанова класифікують моделі дистанційного навчання згідно їх історичного генезу: традиційна заочна, відкрита телеосвіта, віртуальні класи та університети [2].

В своїй роботі О. Андреев визначає п'ять основних моделей. Класифікація базується на способі доставки навчальних матеріалів та їх формі: 1) кейс технології; 2) кореспондентське навчання; 3) радіотелевізійна; 4) мережеве навчання; 5) мобільна технологія [1].

В основі класифікації за О. Огнієнко є організаційна структура, що ціленаправлена на класичну освіту: 1) вищі навчальні заклади об'єднуються в консорціум або асоціацію навчальних закладів; 2) контрактні або брокерські організації; 3) автономні вузи, які спеціалізуються на наданні освітніх послуг технологіями дистанційного навчання; 4) традиційні курси; 5) віртуальні університети, або відкриті [6].

В своїй роботі Р. Горбатюк розглядає модель дистанційного навчання, яку утворюють підсистеми: цільова, що розкриває мету освітнього процесу, в центрі знаходиться особистість учасника освітнього процесу; змістова, яка займається реалізацією змісту і мети,

що закладено в цільову підсистему; функціональна являє собою реалізацію функцій моделі; організаційна – визначає методи, форми, зміст, впровадження дистанційного навчання; оцінювальна визначає наскільки якісно було реалізовано модель [4].

В основі моделі, запропонованій В. Тверезовським, є спосіб передачі інформації, її формують такі складові: відкрите навчання, комп'ютерне навчання, спілкування учасників освітнього процесу через інформаційно-комунікаційні технології [8].

Вважаємо, що ефективна модель має містити наступні компоненти: 1) цільовий; 2) змістовий; 3) діяльнісний; 4) діагностичний; 5) соціальний.

Дистанційне навчання – це інноваційна модернізована форма навчання, зміст якої залежить від обраної моделі. В науковій літературі існує багато спроб класифікувати моделі дистанційного навчання. Наявність різниці в поглядах пояснюється відмінністю в критеріях, які бралися за основу для аналізу. Сама ж модель – це складна інтегративна структура, що складається із взаємопов'язаних компонентів.

Список використаних джерел:

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. М.: РАО, 1999, 120 с.
2. Воронина Т. П. Образование в эпоху НИТ/ Т. П. Воронина, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова. М.: АМО, 1995.
3. Гнезділова К. М, Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навчальний посібник. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.
4. Горбатюк Р. М. Структурно-функціональна модель технології формування педагогічної фасилітації майбутніх інженерів-педагогів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Вип. 44. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 290-294.
5. Домрачев В. Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высш. образование в России 2004. № 3. С.79-87.

6. Огієнко О. І. Дистанційна педагогічна освіта: зарубіжний та вітчизняний досвід. Методичні рекомендації. Національна Академія Педагогічних Наук України Інститут Педагогічної Освіти і Освіти Дорослих. 2012 р. 75с.
7. 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.
8. Тверезовський В. А., Лукова-Чуйко Н. В. Інформаційні процеси у вищій школі та дистанційна освіта: на роздоріжжі. Теорія методики навчання математики, фізики, інформатики. Т. XIII (2015), вип. 3 (37). С. 215–219.

Подлісецька О. О.

Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова

«КАМІННИЙ ХРЕСТ» В. СТЕФАНИКА ТА «МІФ ПРО СІЗІФА» А. КАМЮ: ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ВИМІРИ

Вже на початку ХХ віку В. Стефанік, за словами Степана Процюка (автора роману про В. Стефаніка), «став літературною зіркою. Тому сприяли, окрім таланту, і життя у Кракові як одному із тогочасних літературних європейських центрів, і специфіка короткого жанру, і харизма автора. Можливо, – припускає С. Процюк, – жоден з українських класиків не мав такого раннього європейського визнання, як він» [1, с. 72].

«Чи не найсильнішим словом з усієї української літератури» назвав творчість Василя Стефаніка український критик початку ХХ століття Микола Євшан [2, с. 214].

До інтерпретації творчості В. Стефаніка звертались Б. Лепкий, В. Лесин, М. Грицюта та ін. Зокрема, М. Грицюта, який присвятив творчості В. Стефаніка монографію, зазначає, що «герої Стефаніка появляються перед нами прибиті горем і нуждою, здавалося б, їхні страждання на грані людських можливостей, вони шукають виходу,

чогось сподіваються, інколи роблять відчайдушні спроби вирватися із свого страхітливого становища, але безуспішно» [3, с. 47].

Ще Іван Франко заперечив уявлення критиків про Стефаника як безнадійного песиміста. «Я не бачу у Стефаника, – вважав він, – ані сліду песимізму. Навпаки, у многих із його оповідань віє сильних дух енергії, ініціативи, а у всіх бачимо велику любов до життя й до природи – речі зовсім суперечні песимізові. Певно, коли когось болить, то він кричить, стогне, але хіба це песимізм?» [5, с. 82].

Творчість Стефаника слід сприймати у експресіоністському ключі: митець, заперечуючи традиційні нормативи зображення та відповідні ідеологеми, прагнув віднайти вираження свого власного світу, «інтуїтивної безпосередності». Драма для Івана Дідуха – не його важка праця, а загроза залишитись без цієї праці, оскільки і Дідух, і його родина відчують майбутню кризу-муку безуспішної боротьби всіх емігрантів за збереження своєї духовної ідентичності. За кордоном селянин-українець (важливо, що саме селянин!) опиняється перед подвійною життєвою трагедією: відірваність від звичної праці на батьківщині та закиненість на чужу землю, де він не є господарем. Передчуття цієї кризи викликає страшний біль.

Але французький екзистенціаліст Альбер Камю у своєму есеї, роздумуючи над образом Сізіфа, вирішив поглянути на нього та його працю зовсім з іншого ракурсу: «Сізіф цікавить мене під час паузи. Його обличчя ледь відрізняється від каменя! Я бачу цю людину, що спускається важким, але рівним кроком до страждань, яким немає кінця». Спостерігаючи за міфічним героєм, автор есею констатує: «Він твердіший за свій камінь». Камю не має ілюзій щодо реалістичності усвідомлення Сізіфом власної вічної праці, але ця ясність бачення Сізіфа, яка, на наш звичний погляд, повинна бути його мукою, перетворюється в його перемогу. Так, «однієї боротьби за вершину достатньо, аби заповнити серце людини. Сізіфа варто уявляти собі щасливим», – вважає філософ [6, с. 90]. Було б помилкою, на думку А. Камю, вважати, що Сізіф відчуває страждання та муку. Навпаки: він відчуває «тиху радість», адже «йому належить доля. Камінь – його здобуток» [6, с. 91]. До речі, у новелі «Камінний хрест» прямих вказівок на муки Івана теж немає. У Камю Сізіф – це людина, яка піднялась над безглуздістю свого існування, яка у цій безглуздісті знайшла свій сенс і свою гордість.

Так і у новелі Стефаника, на наш погляд, присутній не мотив відчаю та злиденної долі, а мотив любові та вдячності (як не дивно це звучатиме). Саме любові та вищій вірності, «яка рухає каміння», вчить Сізіф, і, на думку філософа, він вважає, «що все гаразд», і «цей світ не видається йому ні «безплідним», ні «нікчемним». Але якщо Сізіф відчуває себе володарем днів, але не є ним, оскільки він змушений вищою силою щодня викочувати камінь на гору, то Іван Дідух є господарем власної долі (поки він на рідній землі), і дійсно «відчуває себе володарем своїх днів» [6, с. 91]. І тільки наміри синів та дружини вихоплюють його із звичного, на перший погляд, «нещасливого», але насправді щасливого, обраного, вільного життя та кидають його на узбіччя життя: везуть до Канади. Справжнє існування, на думку Гадамера, пов'язане з умінням суб'єкта збирати себе із розпорошеності, щойно пережитого, приходити до самого себе [7]. Одним із перших в історії української літератури проблему експресіонізму порушив Г. Сковорода, обстоюючи принципи самоцінного людського існування у світі абсурду, самопізнання, достеменного Я через глибини кардіоцентризму [8, с. 317-318]. Як і існування Сізіфа, декому може видатись абсурдним життя (існування) Івана. Але у житті покутського селянина те, що видається неестетичним і навіть трагічним (важка праця, бруд, бідність) – це духовно прекрасні речі. Якщо поглянути углиб століть, звернутись до релігій світу, можна помітити, що саме ці доміанти є запорукою щастя. Але вже назву мають іншу: «сродна» праця, земля, невибагливість і вміння радіти малому. З цих концептів і бере виток кардіоцентризм Сковороди: «Царство Боже всередині нас, щастя в серці, серце в любові, любов же – в законі вічного» [8, с. 140]. Саме у важкій праці Іван відчуває єдність з космосом, рідною землею й родиною, саме така праця наповнювала змістом Іванове життя, давала йому радість і щастя. Він полюбив свою тяжку працю і горб, із якого зробив родюче поле. Виїзд на чужину розірвав у його душі цей зв'язок із довколишнім світом. Іванові здається, що він «каменіє». У Стефаника образ каменя часто означає омертвіння душі. Значить, і Дідух, отримавши можливість переїхати, втрачає своє духовне життя, тому «одна сльоза котиться по лиці, як перла по скалі» [4, с. 71]. Перлини завжди білі, а все «біле» чи «срібне» виражає у творчості Стефаника чистоту душі. Перлина, що

котиться по скелі, – це символ того духовного життя Івана, яке тепер котиться по мертвому камені.

Російський філософ В. Губін у своїй теорії про «живих» та «сплячих» людей наголошує: «Бути живим – означає майже неможливу річ: перебувати у повноті почуттів. Доки людина не оволоділа мистецтвом життя, то життя мало чим відрізняється від смерті» [9, с. 73]. Філософ переконаний, що жити без надії і часу (а саме так живе Іван Дідух у своєму селі на своїй землі) можна лише у стані любові – до світу, до оточуючих людей, тому що любов поза часом, вона не є те, що буде або те, що було, «любов – це можливість повної присутності» [9, с. 101]. Ця любов і дає можливість Івану жити на своїй землі, а не животіти на чужині.

Список використаної літератури

1. Процок С. Троянда ритуального болю: роман про Василя Стефаника. К.: ВЦ «Академія», 2010. 184 с.
2. Євшан М. Василь Стефаник // Євшан М. Критика. Літературознавство. Естетика. К.: Основи, 1998. С. 213-219.
3. Грицюта М. С. Художній світ В. Стефаника. К.: «Наукова думка», 1982. 199 с.
4. Стефаник В. С. Повне зібрання творів: у 3 т. К.: Видавництво АН УРСР, 1954. Т. 3. 248 с.
5. Франко І. Старе й нове в сучасній українській літературі // І. Франко. Зібрання творів: У 50 т. К.: Наукова думка, 1976. Т. 16.
6. Камю А. Миф о Сизифе: Ессе об абсурде // Сумерки богів. М.: Радуга, 1989. 567 с.
7. Гадамер Г. Г. Истина і метод. // Г. Г. Гадамер. Т. II. Герменевтика / Пер. з нім. М. Кушнір. К.: «Юніверс». 2000. 478 с.
8. Сковорода Григорій. Вступні двері до християнської добронравності // Григорій Сковорода, Твори: В 2 т. Т. I. К.: Наукова думка, 1973. 532 с.
9. Губин В. Д. Жизнь как метафора бытия. М.: Рос. гос. гум. ун-т, 2003. 204 с.

Ступкевич О. А.

Одеська загальноосвітня школа № 41 I-III ступенів
Одеської міської ради Одеської області

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРА НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сьогодення потребує виведення освіти в Україні на європейський рівень, а це можливо лише за умови поєднання кращих методів навчання традиційної педагогіки з сучасними педагогічними технологіями. Саме цим зумовлена зараз увага педагогічних працівників до інновацій. Одним із головних концептуальних орієнтирів розвитку змісту освіти в світі є компетентісно орієнтований підхід.

Відповідно до Концепції Нової української школи новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [4, с. 10]. Український педагог Н. Мойсеюк вважає, що «компетентність – якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [3, с. 639]. Багатоаспектно пропонують розглядати компетентність О. Антонова та Л. Маслак: гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань [1, с. 101]. У Концепції НУШ зазначено, що ключові компетентності – ті, 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 [6, с. 10]. «Національний освітній глосарій» окреслює, що компетентісний підхід – підхід до визначення

результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей [5, с. 2].

У Державному стандарті базової середньої освіти визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання на основі компетентнісного підходу. Основою формування ключових компетентностей є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів; їх потреби та інтереси, які мотивують до навчання; знання, уміння та ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях [2, с. 5]. Відповідно до загальних цілей, окреслених у цьому документі, метою мовно-літературної освітньої галузі є розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають інформаційні та художні тексти, зокрема класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), здатні спілкуватися мовами корінних народів і національних меншин, іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень [2, с. 7].

Програмами із зарубіжної літератури передбачено забезпечення розвитку ключових компетентностей учнів, а саме: уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, а також визначено специфічні предметні компетентності: літературна, комунікативна. Складниками літературної компетентності є літературознавча, загальнокультурна, компаративна, емоційно-ціннісна компетенції особистості, які мають бути сформовані поступово під час вивчення зарубіжної літератури [3, с. 22].

Літературознавча компетенція передбачає оволодіння учнями основними літературознавчими поняттями, зумовлює достатній читацький досвід учня, розуміння жанрової специфіки твору. У процесі навчання зарубіжної літератури можна використовувати: а) різні типи уроків (урок-інтерв'ю, бінарний урок, урок-віночок, урок-вікторина, урок-конгрес); б) інноваційні форми («мікрофон», «альтанка з книгою», «бібліо-кафе», «літературний диліжанс» та ін.), які сприяють формуванню літературознавчої компетентності.

Загальнокультурна компетенція сприяє усвідомленню художньої літератури як складника мистецтва, розвиває творчі здібності учнів. Педагогічний процес на уроках зарубіжної літератури будується за принципом діалогу, полілогу та імпровізації, це можуть бути: урок-фестиваль, урок-аукціон, урок-ярмарок, урок-квест, урок-кешинг. Доречним буде використання таких форм роботи: «книжковий дрес-код», «бібліошопінг», «культуродесант», «творча галерея», «віртуальна екскурсія».

Компаративна компетенція забезпечує порівняння літературних творів, явищ, що належать до різних літератур. З метою формування компаративної компетентності твори мають добиратися за спільними аспектами, які розглядаються на уроці (урок-конференція, урок-телеміст, урок-марафон, Web-урок, урок-інсталяція). Серед інноваційних форм роботи можна виділити складання порівняльних діаграм, створення «живих презентацій», ментальних карт, інфографіки, створення креолізованих текстів (тексти реклами, коміксів, афіш, плакатів), проєктів, буктрейлерів. Ці форми, методи та прийоми допомагають розкрити творчий потенціал особистості кожного учня, сформувані навички аналітичного мислення, полікультурної компетентності.

Емоційно-ціннісна компетенція забезпечує розкриття гуманістичного потенціалу творів, передбачає здатність до власної інтерпретації вивчених художніх творів, розуміння авторської позиції та своє відношення до неї, застосування духовно-морального досвіду в життєвих ситуаціях. Створення приємної психологічної атмосфери на уроці формується на принципах довіри, взаємоповаги, партнерства, співробітництва, взаєморозуміння (урок-подяка, урок-інтрига, урок-оберег, урок-вистава, урок-концерт). Можна використовувати наступні форми роботи: «інформаційний флаєр», «літературні листи», «кластер», «бук-слем», «велнес-тренінг».

Формування літературної компетентності та її складників тісно пов'язано з формуванням комунікативної компетентності, розвитком умінь і навичок володіння учнями українською мовою, а також іноземними мовами, видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного і писемного мовлення [3, с. 22].

Комунікативна компетентність спрямована на розвиток культури мовлення, навички обговорення проблем, формування власної

точки зору, вміння доводити власну позицію, вміння презентувати свій продукт. Це можуть бути такі типи уроків зарубіжної літератури: урок-вечорниці, урок-театр, урок-дискусія, урок-пошук з використанням інтерактивних форм навчання: «мозкова атака», «обери позицію», «лінгвоестафета», «мовний консалтинг», «коментатор», «коло думок», «кола Вена».

Застосування різних інноваційних методів та форм навчання, проведення нестандартних уроків зарубіжної літератури, які передбачають використання інноваційних технологій навчання (інформаційно-комп'ютерні, інтерактивні, проектні, ігрові, розвитку критичного мислення, технологія розвитку емоційного інтелекту, проблемного навчання), створюють можливості для сприяння формуванню в учнів навичок критичного мислення, вирішення проблемних ситуацій, вміння співпрацювати, формувати власні ідеї та переконання, відстоювати свою позицію, бути комунікабельним, адаптуватись до життєвих ситуацій, виявляти здатність брати на себе відповідальність.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Є. Антонова, Л. П. Маслак // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81-109.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 року. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
3. Зарубіжна література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5-9 класи (2012 р. зі змінами 2015-2017 рр.), Вид-во «Ранок», 2020. 134 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. 5-е видання, доповнене і перероблене К.: [б. в.], 2007. 656 с.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. В. Г. Кременя. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Пляєди», 2014. 100 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

Топчук М. В.

Яковлівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів
Степанівської сільської ради
Роздільнянського району Одеської області

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СМІХОТЕРАПІЇ ЯК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ШКОЛІ

Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді. Турботу викликає різке погіршення стану фізичного та розумового розвитку підростаючого покоління, зниження рівня народжуваності й тривалості життя, зростання смертності, особливо дитячої.

Дослідниця О. О. Єжова зауважує: «Щодо стану фізичного здоров'я дітей, підлітків та молоді спостерігається зростання захворювання таких систем, як дихальна, нервова, ендокринна, травна; збільшується хронізація захворювань серед дитячого населення; хвороби дорослих молодшають. Негарзди у функціональному стані нервової системи, соціальне напруження спричиняють погіршення психічного та соціального здоров'я особистості, які проявляються, перш за все, в комунікативних проблемах, пізнавальній діяльності та поведінці в цілому» [2, с. 39]. Одним із руйнівних факторів, що призводять до втрати здоров'я, є агресивність сучасних підлітків, уразливих категорій зокрема. Тривожать прояви психічного нездоров'я у дітей.

Тому діяльність педагогічних колективів закладів освіти має бути спрямована на збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у вчителів, учнів та їхніх батьків. Вирішення даної проблеми передбачає введення в практику школи здоров'язбережувальних технологій з метою забезпечення дитині можливості збереження здоров'я під час навчання у школі, сформувані в неї необхідні знання, уміння та навички щодо здорового способу життя, навчити використовувати отримані знання у повсякденному житті.

Досвід свідчить, що впровадження здоров'язбережувальних технологій терапевтичного спрямування (арт-терапія, піскова терапія та казкотерапія, пісенна та ігрова терапія, сміхотерапія, природотерапія, кольоротерапії та ін.) передбачає профілактику різних захворювань, поліпшення психоемоційного стану школярів [5, с. 227]. Слово «терапія» означає лікування. Для розв'язання проблеми покращення психічного здоров'я школярів необхідні нестандартні засоби педагогічного впливу. Одним із таких засобів є сміхотерапія.

Сміхотерапія або гелотологія (від грец. «gelos» – сміх + «θεραπεία» – лікування) – наука, яка досліджує вплив сміху на людський організм [5, с. 227]. Великої уваги приділяють сміхотерапії у своїх наукових працях вчені та лікарі, психотерапевти та фахівці з фізичного виховання (М. Верховинець, М. Бруно, І. Вагін, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, К. Норман, Ф. Фареші, О. Федій).

Сміхотерапію використовують для зняття напруження, стресу та під час проведення тренінгів і колективних вправ. Корисний вплив сміху на здоров'я людини за його ефективністю можна порівняти з механізмом хорошого аеробного навантаження. Він позбавляє від стресу, покращує роботу імунної системи та апетит, допомагає при діабеті та серцевих хворобах, вважають науковці [5, с. 228].

Проведені дослідження показали, що сміх здатний стимулювати роботу серцевого м'яза, так само як фізичні навантаження і вправи, тому й загальний оздоровчий ефект однаковий [5, с. 231]. Приблизно 1 хвилина сміху на добу прирівнюється до 15 хв. занять на велотренажері або 25 хвилинам катання на роликах. Тому подібну профілактику слід робити систематичною вже в дитячому віці. В цьому віці «сміхові» вправи для дітей є більш природними, ніж для дорослих людей, адже діти безпосередні і не соромляться сміятися над тим, що їм здається кумедним. Корисний сміх і для легенів. Під час сміху людина робить більш глибокий і тривалий за часом, ніж видих, вдих. Тому «сміхові» вправи найкраще здатні збагатити організм киснем, очищають верхні дихальні шляхи від слизу, що скупчився. А кисень необхідний дітям для кращого засвоєння навчального матеріалу. Сміх також прийде на допомогу тим, хто прагне дізнатися, як знайти упевненість в собі. Адже відомо, що страх і боязкість виникають тоді, коли людина дихає неглибоко і поверхово. Позитивно впливає сміх на стан нашого

імунітету. Під час сміху організм викидає на слизову дихальних шляхів антитіла, що захищають від різних інфекцій. Також сміх сприяє появі в організмі у великій кількості Т-лімфоцитів, які необхідні для боротьби з різними хворобами. Крім усього іншого, сміх робить дитину щасливою. У дитини, що сміється, в організмі починають вироблятися ендорфіни, які називаються також гормонами щастя. Вони можуть дещо притупити душевний або фізичний біль. Тому сміх можна вважати і своєрідним ліками від стресу, болю та заподіяних кривд. В дитячому віці дуже важливо, щоб стреси та кривди не мали довгострокового впливу на організм. Інакше в дитини буде занижена самооцінка, вона стане замкненою.

Сміхотерапія у педагогіці – це використання вправ та видів роботи, які передбачають створення позитивного настрою у дітей, викликають сміх та радість. А для педагога передбачає відповідне емоційне налаштування, бо застосування сміхотерапії неможливо здійснити у стані втоми, роздратування, тривожності. Впроваджуючи елементи сміхотерапії, педагог підсвідомо і сам отримує позитивний лікувальний заряд, профілактику емоційного вигорання.

Ученими розроблено рекомендації педагогам щодо практичного використання елементів сміхотерапії в освітньому процесі, це: жартівливі пісні, пародії, веселі розповіді, ігри типу «Розсміши коміка», веселі танці, комічні імпровізації, смішні етюди з персонажами казок, жартівливі фізкультхвилинки, гумористичні діалоги, дружні шаржі, веселі квести, смішні малюнки на надувних кульках, жартівливі листівки, конкурс смішних скоромовок, виставки смішних виробів, веселі ігри на свіжому повітрі, слухання сміху у запису тощо. Ці та подібні різноманітні сміхові вправи, використані на уроці чи в позаурочній діяльності, сприяють покращенню фізичного стану дитини та поліпшують її психологічне, емоційне самопочуття [3, с. 29].

Напевно, найширші можливості для впровадження елементів сміхотерапії у вихованні відкриваються в царині позакласної роботи школи. Класні керівники з успіхом застосовують сміхотерапію під час проведення виховних годин різних форм [4, с. 47]. Педагоги початкової школи виховні заходи оздоблюють веселими конкурсами. Використовуються завдання створення гумористичного кліпу до жартівливої народної пісні, інсценування фрагментів драматичних

комедійних творів, віршованих гуморесок, організуються найрізноманітніші веселі змагання, що передбачають позитивний настрій, веселощі, сміх [1, с. 34]. Елементи сміхотерапії з успіхом застосовуються у роботі гуртків різного спрямування, чим посилюється вплив гурткових занять на психологічне розвантаження дитини після навчального дня, яке, як відомо, необхідне усім дітям, незалежно від рівня їх навчальної спроможності.

Отже, впровадження елементів сміхотерапії як здоров'язбережувальної технології терапевтичного спрямування в освітній процес є безумовно корисним для дітей різного віку й дає можливість педагогу самому покращувати власний психоемоційний стан.

Список використаних джерел

1. Батраченко О. В., Чипчева Л. Ф. Посмішка та сміх – складові здоров'язбережувальних технологій освітнього процесу. // Педагогічна майстерня. 2018. № 2. С.33-41.
2. Єжова О. О. Здоровий спосіб життя: навчально-методичний посібник / Оржеховська В. М., Єжова О. О. // Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 188 с.
3. Калошин В. Ф. Сміхотерапія – веселе лікування. // Виховна робота в школі. 2019. № 6. С. 28-30.
4. Сучасні технології збереження здоров'я учнів: кращий досвід [Електронні дані] / авт. кол.; уклад. А. Г. Обухівська, І. І. Цушко. К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 221 с.
5. Федій О. А. Естетотерапія. Навчальний посібник / Федій О. А. К.: Центр учбової літератури, 2007. 256 с.

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ

Близнюк М. М.

Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ЕСТЕТИКА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ (на прикладі народної творчості майстра-кераміста Михайла Сусака)

Суть духовної культурної спадщини полягає в тому, що вона передається живими людьми і сприймається також живою аудиторією. Ця нематеріальна культурна спадщина, що передається від покоління до покоління, постійно відтворюється спільнотами та групами під впливом їхнього оточення, їх взаємодії з природою та їх історією і формує у них почуття самотності й наступності, сприяючи таким чином повазі до культурного розмаїття і творчості людини. Вона завжди має залишатися живим в контексті сучасності, зберігати свій творчий характер, як це було завжди [1, с. 168].

Нематеріальна культурна спадщина є дієвим засобом профілактики і подолання негативних соціальних явищ в дитячому та молодіжному середовищі, формування патріотичних, громадянських якостей особистості, виховання духовності і моральності, стабілізації і гармонізації сімейних і суспільних відносин. З її допомогою вирішуються такі серйозні проблеми, як відновлення і розвиток соціального і економічного потенціалу сільських територій, організація зайнятості населення, адаптація людей з обмеженими можливостями і т. п. Естетика виховання особистості характерна у вимірі нових освітніх реалій. Розглянемо її на прикладі народної творчості майстра-гончара, яскравого представника косівської мальованої кераміки Михайла Миколайовича Сусака.

Майстер-віртуоз – член національної спілки майстрів народного мистецтва України Михайло Миколайович Сусак – декорувати вироби

вчився у відомих майстрів художньої кераміки Євгенії Зарицької, Марії Рйопки та Валентини Джуранюк, а формувати у Івана Рйопки та Миколи Ткача. В асортименті виробів майстра переважають декоративні тарелі, вази, підсвічники, окарини, миски, дзбанки. Тематика розписів – поєднання рослинних і геометричних мотивів. Інколи майстер будує орнамент на переважанні коричневого кольору.

Технологія розпису Михайла Миколайовича відрізняється серед інших: це монументальність, мінімалізм елементів, насиченість коричневою барви. Техніку риткування майстер використовує два рази: по сирому щойно виточеному виробу і після полиття білим ангобом.

Майстер займається гуцульським розписом кераміки, створює сюжетні композиції та перевагу віддає орнаменталістиці. Мабуть, тому і назвав одну зі своїх численних авторських виставок «Осінь золотодобра» (місто Косів Івано-Франківської області, 2018 рік), бо саме в осені яскраво вплетено найповнішу гаму кольорів, на відміну від будь-якої іншої пори року.

Чергову тематичну виставку Михайла Миколайовича Сусака у 2019 році побачили чимало столичних поціновувачів прекрасного прадавнього мистецтва. У виставковій залі «Галерея Печерська» м. Києва експозиція виставки косівського кераміста склала понад 70 його авторських робіт. Персональна столична експозиція творів мала назву «Барви Карпат». І не випадково, бо майстра надихає любов до Бога, неньки України, художньо-мистецьких традицій народу, краси рідного краю.

Самобутній талант Михайла Миколайовича, відображений у глиняних мистецьких виробках, привернув увагу і численних науковців з київських вишів, які охоче відвідують такі творчі заходи, бо вони дають змогу глибше пізнати світ мистецтва та загалом культуру українського народу. Про це вели мову: народний художник України, лауреат Шевченківської премії Володимир Прядко; керівник мистецької галереї «Галерея Печерська» Марина Бур'янова; професор Євген Антонович; його земляки-науковці Петро Біленчук і Микола Близнюк.

Володимир Михайлович Прядко розповів, що знавців мистецтва особливо зацікавлює те, що майстер із кераміки розробив власний стиль виробів у синтезі народного мистецтва та інноваційних технологій, поєднавши красу і практичність, у синтезі елементів монументальності

та мінімалізму, рослинних і геометричних мотивів із домінуванням зеленої та коричневої колористики – життєдайних кольорів українських Карпат.

Адже митець виростав в оточенні чудової гуцульської природи і з молоком матері увібрав усю її красу і неповторність. У своїх творчих задумках якраз намагається передати багатство рідної землі та його нерозривний зв'язок зі Всесвітом. Бо, за словами Галини Сагач – доктора педагогічних наук, доктора теології, доктора філософії, професора, академіка чотирьох міжнародних академій, проректора Всеукраїнського народного університету українознавства імені Григорія Сковороди, творчість – це вихід за межі звичайного життя на межі духовно-моральних можливостей і здібностей, у внутрішній злагоді з собою, як відчуття безпеки суб'єкта, без патологічних переживань.

До речі, варто навести і ще кілька рядків, у яких Галина Михайлівна висловлює враження від оглядин виставки Михайла Сусака: «Натхненні майстри – це благословенні Господом люди, цілісні, гармонійні, креативні, що увічнюють образ Божого світу, бесідуючи наодинці із собою, утішаючись арт-терапією у своїх бідах і проблемах, терпінням і зосередженістю душі, долаючи усі незгоди зовнішнього світу» [2]. Ці рядки дуже влучно, як у дзеркалі відображають внутрішній світ, а точніше – сутність автора виставки.

М. М. Сусак – людина творча, жертовно віддана улюбленій справі життя дарувати красу і добро у декоративних тарелях, вазах, підсвічниках, мисках, дзбанках. Він носій традицій, спадкоємець і яскравий представник косівської кераміки, яка в 2019 році увійшла до Репрезентативного списку ЮНЕСКО нематеріальної культурної спадщини людства. Тепер косівські керамічні вироби отримали визнання на світовому рівні, їх вважають художнім надбанням людства [3].

Технологія розпису Михайла Миколайовича відрізняється серед інших: монументальність, мінімалізм елементів, насиченість коричневої барви. Техніку ритуння майстер використовує два рази: по сирому щойно виточеному виробу і після полиття білим ангобом.

У даний час майстер творчо працює над створенням серії декоративних тарілок на теми українських пісень, патріотичного виховання і шанобливого ставлення до природи.

Майстер із кераміки розробив власний стиль виробів у синтезі народного мистецтва та інноваційних технологій, поєднавши красу й практичність, у синтезі елементів монументальності та мінімалізму, рослинних та геометричних мотивів із домінуванням зеленої та коричневої колористики – життєдайних кольорів Українських Карпат.

М. М. Сусак – людина творча, жертвовно віддана улюбленій справі життя – дарувати Красу і Добро у декоративних тарелях, вазах, підсвічниках, мисках, дзбанках тощо.

Майстра надихає любов до Бога, неньки-України, художньо-мистецьких традицій народу, прагнення до самовдосконалення і добротворення – як вияв краси душі митця-патріота, харизматичної особистості рідного краю. Самобутня народна творчість майстра-кераміста Михайла Сусака – яскравий приклад естетичного виховання особистості у вимірі нових освітніх реалій сьогодення.

Список використаних джерел

1. Кирюшина Ю. В. Нематериальное культурное наследие – актуальное понятие современности. Известия Алтайского государственного университета. 2011. Т. 1. № 2 (70). С. 244-247.
2. Сагач Г. М. Скарби Краси: монографія. Київ: КВЦ, 2019. 296 с.
3. Сусак І. В. Осіннє золото добра. Часопис Косівського району «Гуцульський край», №38, 21.09.2018. С.3.

Бойко Н. С.

Інститут психології
імені Г. С. Костюка НАПН України

ДОСЛІДНІ ФАКТИ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ КАЗКИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Хоча казки мають культурологічну цінність як відображення суспільної свідомості нашого народу, водночас вони мають активний вплив на конструювання цієї свідомості. Про це ми писали в статті [4].

Діти прослуховують одну й ту саму казку багато разів, запам'ятовують її, згодом починають відтворювати найбільш улюблені частини казки, а ще згодом – розповідають казку самостійно... Водночас

проходить процес морального виховання дитини: адже казка несе в собі Моральний кодекс нашого народу [4].

Майже 17 років автор займається розповіданням казок дітям дошкільного віку. На даний момент нами було створено класифікацію казок на психолого-педагогічному підґрунті, розробляється програма виховання казкою, проводиться дослідження особливостей процесу розуміння казки дітьми дошкільного віку.

Завдяки спостереженню, бесідам з дітьми та вихователями, веденням відеофіксацій уроків слухання казки, аналізу досвідних фактів ми зможемо підійти ближче до вивчення процесу розуміння в дошкільному віці.

Нас цікавлять такі питання: чи є різниця в розумінні казки у дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку; яка форма розповіді казки є найбільш сприятливою для розуміння казки дітьми?

Зважаючи на поставлені на початку експерименту питання, ми розповідали казки дітям молодшого (3-4 роки), середнього (4-5 років) та старшого (5-6 років) дошкільного віку, використовуючи різні форми опору при прослуховуванні казки:

1. Слухання казки перед засинанням (без будь-якої опори)
2. Слухання казки після пробудження (без будь-якої опори)
3. Слухання казки під час полуденку (без використання опору)
4. Слухання казки з фланелельографом (опорою виступають картинки на фланелельографі)
5. Слухання казки з паралельним малюванням сюжету казки вихователем (опорою виступає малюнок вихователя)
6. Слухання театралізованої казки (опорою виступають ляльки-персонажі та їх дії).

Для відстежування процесу розуміння казки дошкільниками нами було використано такі методи:

1. Спостереження за вільною грою дітей та її словесним оформленням
2. Індивідуальна бесіда з дітьми
3. Тематична гра з дітьми
4. Гра дітей з ляльками театралізованої казки
5. Бесіди з батьками та вихователями

6. Питання, вписані в канву казки (коли один герой задає питання іншому героєві, а відповідають діти)

Нами було розроблено рівні та критерії розуміння казки дітьми:

1. Рівень Квазірозуміння
 - 1.1. Дитина не називає героїв казки
 - 1.2. Дитина не називає жодної дії, яка відбувалась у казці
 - 1.3. Розповідає про щось своє
2. Низький рівень розуміння
 - 2.1. Дитина називає не всіх героїв казки
 - 2.2. Плутає дії персонажів
 - 2.3. Не може переказати казку своїми словами (навіть з опорою на орієнтир: малюнок, лялька)
3. Середній рівень розуміння (неповне розуміння)
 - 3.1. Дитина називає всіх героїв казки
 - 3.2. Правильно співвідносить персонажа і його дії
 - 3.3. Помилково дає оцінку діям персонажа: гарні-погані
 - 3.4. Плутає порядок дій
 - 3.5. Може переказати казку своїми словами з опорою на орієнтир: малюнок, лялька
4. Високий рівень розуміння (повне розуміння)
 - 4.1. Дитина правильно називає персонажів казки
 - 4.2. Правильно співвідносить персонажа і його дії
 - 4.3. Правильно оцінює вчинки персонажа: гарні-погані
 - 4.4. Правильно вибудовує порядок дій у казці (що за чим трапилось)
 - 4.5. Самостійно без опори на орієнтири дорослого може переказати казку
5. Рівень творчого розуміння казки
 - 5.1. Дитина правильно називає персонажів казки
 - 5.2. Правильно співвідносить персонажа і його дії
 - 5.3. Правильно оцінює вчинки персонажа: гарні-погані
 - 5.4. Правильно вибудовує порядок дій у казці (що за чим трапилось)
 - 5.5. Самостійно без опори на орієнтири дорослого може переказати казку при цьому вставляє у казку не суперечливі (головному змісту казки) фантазії.

5.6. Самостійно імпровізує на тему казки із збереженням структури

5.7. Розуміє алегоричний зміст казки

Ми отримали доволі цікаві й несподівані результати.

Для одного з останніх експериментів нами було взято українську народну казку «Дві білочки».

Дещо про казку: за структурою це проста казка, складається з однієї сюжетної лінії. Героїв казки мало: дві білочки. Час у казці змінюється за порами року, має лінійний вигляд.

Сюжет казки. Літо. Дві білочки живуть у лісі. Одна з них лінива, друга – роботяща. Йде підготовка до зими, але лінива білочка нічого не готує на зиму. Змінюються пори року і настає зима. У роботящій білочці все підготовлено, а лінива білочка майже вмирає з голоду і холоду. Лінива білочка приходиться по допомогу до роботящій. Та її пускає жити до себе. Змінюються пори року, настає знов літо. Роботяща і лінива білочки разом готуються до зими. Роботяща запрошує ліниву жити разом.

Перша розповідь казки була здійснена нами дітям 3 років з опорою на наочні орієнтири: картинки на фленелельографі. Для дослідження та поглиблення процесу розуміння нами було використано питання-орієнтир.

Процес сприймання казки.

Діти уважно слухали казку. Була присутня звичайна рухливість дітей. Деякі діти під час слухання повторювали з тексту казки окремі слова («Яблуко», «Зима»), були й такі діти, які займались чимось своїм – і здавалось, що вони зовсім не слухають казку (що і підтвердилось пізніше).

В кінці казки ми задали питання-орієнтир від імені лінивої білочки: «Чому ж ти мене пустила взимку до свого будиночку, ти ж знала, що я лінива?»

Ми зробили паузу. Серед дітей відчувалось напруження... раптом дівчинка, якій ще не виповнилось 3 років, каже: «ти не знала, що таке зима – а тепер знаєш».

Напруження дітей спало – така відповідь для них була прийнятною, тоді як у автора експерименту – викликала здивування.

Аналіз отриманих даних.

У 70% дітей (тих, хто вже добре вміє говорити) нами було виявлено високий рівень розуміння казки після першого прослуховування. 30% дітей отримали за нашою шкалою низький рівень розуміння. Групу дітей, що потрапили у 30%, склали діти, яким ще не виповнилось 3 років (20%) і у яких мовлення викликає ще певні труднощі, попри все це діти були з іншомовних родин.

З нашого досвіду діти, яким було на момент сприйняття театралізованої казки майже 3 роки (2 роки 7 місяців – 3 роки) пам'ятали і повністю відтворювали її сюжет через кілька років (коли їм було вже 5-6 років). Хоча на момент сприйняття вони потрапляли у групу з низьким рівнем розуміння казки.

Експериментальні факти, що були нами отримані, ще раз підтверджують творчу основу процесу розуміння, на яку нам вказують вчені сучасності (В. П. Зінченко, В. О. Моляко, Н. А. Ваганова, Ю. А. Гулько) [2].

В. О. Моляко основним індикатором системності, структурності, саморегульованості процесу творчого сприймання інформації вважає прояв його властивостей при розв'язуванні задач з відтінками емоційно-вольового і морального спектру [3, с. 152]. Зауважимо, що процес сприйняття казки дітьми дошкільного віку саме відповідає означеному у працях В. О. Моляко творчому сприйманню.

Н. А. Ваганова виділяє в процесі розуміння у старших дошкільників аналітичний та синтетичний підходи. При цьому аналітичному підході властива більша фіксація на деталях, а синтетичному підходу властиві узагальнюючі судження [1, с. 41].

Те, що сказала дитина як відповідь білочки, нами може бути віднесено до синтетичного підходу в розумінні тексту казки.

Такий факт не є поодиноким у нашій практиці. На жаль, досліджень процесу розуміння у дошкільному віці замало.

Завдяки описаному факту ми можемо побачити перспективи для подальших досліджень: дослідити процес розуміння у молодшому дошкільному та середньому дошкільному віці на предмет аналітичного та синтетичного підходів; чи впливає на розуміння казки дітьми дошкільного віку розвиток їх мовлення, їх перцептивний досвід, яка роль батьків, їх вплив на розвитку процесу розуміння у дітей дошкільного віку. Означені проблеми очікують своїх дослідників.

Ключові слова: процес розуміння у дошкільному віці, процес сприймання, смислові орієнтири, народна казка.

Список використаних джерел

1. Гулько Ю. А, Королькова Н. В. Оптимізація процесу розуміння (на прикладі розуміння дошкільниками малюнку) //Практичний психолог: дитячий садок. 2014. № 3. С. 34–44.
2. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко. /за заг. ред. В. О. Моляко. К., 2008.
3. Третяк Т. М. Діагностичний потенціал КАРУСу: сприймання інформації / Третяк Т. М. // Інноваційні технології та підходи до діагностики обдарованості: світовий досвід: матеріали міжнародного конгресу, м. Київ, 19-20 червня 2013 р. К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. С. 144-150.
4. Бойко Н. С. Казка як чинник конструювання світоглядних та моральних позицій Людини: Всеукраїнський науково-практичний журнал "Директор школи, ліцею, гімназії", 1, 56-68. <https://doi.org/10.37836/2309-7744-2020-1-7>

Гриньова М. В.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ОСОБИСТІТЬ-ЛІДЕР ЯК ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Говорячи про мету виховання, можна стверджувати, що кожний новий виток розвитку українського суспільства мав певний вплив на формування виховного ідеалу, тобто тих якостей особистості, які мають бути розвинуті в результаті здійснення виховного процесу. Нині наша держава, перебуваючи у стані активних демократичних перетворень і здійснюючи нові кроки для поступу в політичній, економічній, культурній та соціальній сферах життєдіяльності, гостро потребує освічених, всебічно розвинутих особистостей, відповідальних громадян і

патріотів, інноваторів, здатних змінювати навколишній світ [1, с. 6]. Саме тому орієнтиром для визначення виховного ідеалу Нової української школи є особистість, яка зможе взяти відповідальність за себе, за розвиток і добробут країни та всього людства [1, с. 19].

Враховуючи, що виховний процес є невід'ємною складовою освітнього процесу Нової української школи, а також розглядаючи лідерство як якість проактивної та відповідальної особистості, у нашому дослідженні ми обґрунтовуємо думку про те, що особистість-лідер є виховним ідеалом Нової української школи.

Першочергово слід зазначити, що феномен лідерства є складним і наразі однозначного його трактування не існує [2, с. 244-248]. Також неоднозначними є позиції різних науковців стосовно того, якими якостями має володіти справжній лідер, чи можна навчитися бути лідером та чи кожній людині варто бути лідером. Так, Т. Елмор у своїй праці «Ваша дитина лідер!», розглядаючи лідерство як можливість особистості впливати на оточуючий світ та змінювати його, спростовує ряд міфів, пов'язаних із цими питаннями і приходять до таких висновків відносно дітей та лідерства:

1. Лідерами не народжуються – ними стають.
2. В кожній дитині закладений потенціал лідера.
3. Найкраще лідерству навчаються в колективі.
4. Розвиток лідерства – це процес, а не миттєва подія.
5. В сучасному світі кожному учню слід навчатися лідерству.
6. Дітям потрібен наставник, який би допоміг би дітям в процесі дорослішання пройти всі етапи лідерського зростання [3, с. 170-171].

Науковець визначає сім основних якостей лідера (сильний характер, милосердя, сміливість, компетентність, переконання, зобов'язання, харизма) та пропонує формулу здорового ефективного лідерства, яка включає в себе чотири складові та містить певні рекомендації щодо їх формування в дитині:

1. Характер – дозволяє лідеру робити те, що він вважає правильним, навіть якщо це занадто складно (необхідний розвиток самодисципліни, відчуття значимості та індивідуальності, переконань, цінностей та етичної позиції).

2. Перспектива – дає можливість лідеру бачити і розуміти, що потрібно, щоб досягнути поставленої цілі (необхідний розвиток здатності

до обмірковування і розуміння потреб оточуючого світу, уявлення про те, яким чином цього можна досягти, спланувати стратегію вирішення проблем, задоволення потреб та залучення до цього інших людей).

3. Сміливість – необхідна лідеру для реалізації власного плану і для того, щоб ризикнути зробити крок до своєї мети (необхідний розвиток здатності брати на себе відповідальність і не відступатися від них, стояти на своєму і йти на ризик, виявляти наполегливість, відстоюючи свою точку зору).

4. Привабливість – дає можливість лідеру приваблювати до себе людей і вести їх за собою (необхідний розвиток вміння цінувати людей і знаходити у кожному якість обдарування, створювати довкола себе ауру, яка б приваблювала людей, розвивати навички великої п'ятірки: комунікабельність, мотивація, вміння довіряти, вміння наполягати на своєму та вміння готувати до чогось) [3, с. 120-142].

С. Кові у своїй праці «Лідер у мені», наголошуючи на необхідності залучення учнівства до лідерства у школі, зазначає, що може бути два способи бути лідером:

- лідер самому собі (передбачає керування своїм життям, впевненість у собі, відповідальність за свій вибір, вчинки та долю, наявність чіткого плану та цілей, дисциплінованості у їх досягненні);
- лідер для інших (передбачає неформальне лідерство через обмін знаннями чи талантами у спосіб, який розширює спосіб мислення або таланти інших, надихання інших на те, щоб вони бачили та розкривали свій потенціал, керування групою на шляху досягнення значущої мети) [4, с. 60].

Науковець виокремлює три шляхи яким чином школа може посприяти у набуттю дітьми лідерських якостей: наділяти учнів обов'язками лідера і відповідальністю, цінувати їхню думку, допомагати учням знайти свій голос [4, с. 97].

Слід відмітити, що розробники концепції емоційного лідерства Д. Гоулман, Р. Бояціс та Е. Маккі у своїй праці «Емоційний інтелект лідера» також наголошують на особливій ролі школи у розвитку здатності особистості до лідерства й визначають такі якості, якими має володіти лідер:

1. Особисті навички (вміння керувати собою): самосвідомість (емоційна самосвідомість, точна самосвідомість, упевненість у собі);

самокерування (самоконтроль, відкритість, уміння пристосовуватись, цілеспрямованість, ініціативність, оптимізм).

2. Соціальні навички (уміння, пов'язані із стосунками): соціальна свідомість (емпатія, відчуття організації, служіння); керування взаєминами (натхнення, вплив, розвиток інших, каталізатор змін, урегулювання конфліктів, командна робота і співпраця) [5, с. 56-57].

Таким чином, спираючись на позиції вище зазначених вчених, можна стверджувати, що:

- основою лідерства є вплив у різному його прояві;
- людина має вроджені задатки до лідерства, а лідерський потенціал може бути розвинутим;
- лідерство особистості є необхідною умовою для успішної самореалізації у різних сферах життя;
- окрім лідерські якості є тотожними із певними складовими емоційної, соціальної, когнітивної компетенцій особистості;
- вагому роль у розвитку лідерства особистості відіграє школа.

Враховуючи сучасні тенденції у розумінні феномену лідерства та апелюючи до концептуальних засад Нової української школи, таких як дитиноцентризм, ключові компетентності для життя, педагогіка партнерства, виховання на цінностях, вмотивований вчитель, можемо стверджувати, що Нова українська школа змістовно, процесуально та ціннісно налаштована на виховання особистості-лідера. Одним із підтверджень нашої думки може бути співзвучність ключових компетентностей, наскрізних умінь і навичок, формування яких передбачено в учнівства [1, с. 11-12], та якостей, які мають бути притаманними лідеру, зокрема, у відповідності до сучасних поглядів на компетенції лідера [2, с. 25] (табл. 1).

Таблиця 1.

Цілі НУШ та якості лідера

| | | |
|------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| Компетенції та якості лідера | Наскрізні уміння та навички НУШ | Ключові компетентності НУШ |
|------------------------------|---------------------------------|----------------------------|

| | | |
|---|--|---|
| <p>Емоційний інтелект</p> <ul style="list-style-type: none"> • позитивне мислення • контроль над емоціями • орієнтація на досягнення цілей | <ul style="list-style-type: none"> • здатність виявляти ініціативу • здатність творити • уміння конструктивно керувати емоціями | <ul style="list-style-type: none"> • ініціативність і підприємливість • соціальна та громадянська компетентності • обізнаність та самовираження у сфері культури |
| <p>Соціальний інтелект</p> <ul style="list-style-type: none"> • емпатія • вплив • вирішення конфліктів • коучинг • командна робота | <ul style="list-style-type: none"> • здатність застосовувати емоційний інтелект • уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення • здатність співпрацювати в команді | <ul style="list-style-type: none"> • екологічна грамотність і здорове життя |
| <p>Когнітивний інтелект</p> <ul style="list-style-type: none"> • синхронізація систем • розпізнавання образів | <ul style="list-style-type: none"> • уміння читати і розуміти прочитане • уміння висловлювати думку усно і письмово • критичне мислення • здатність логічно обґрунтовувати позицію | <ul style="list-style-type: none"> • спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами • спілкування іноземними мовами • математична компетентність • основні компетентності у природничих науках і технологіях • інформаційно-цифрова компетентність |
| <p>уміння вчитися впродовж життя</p> | | |

Отже, на основі синергії основних цілей Нової української школи і сучасної візії лідера, можемо стверджувати, що особистість-лідер є наскрізним виховним ідеалом сучасної української шкільної освіти. У цьому контексті викликом є відсутність існування єдиної формули ефективного лідерства, що передбачає необхідність пошуку

індивідуальних траєкторій виховання лідерських якостей особистості і вмотивованого та спроможного до такого пошуку вчительства.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Нежинська О. Лідерство та керівництво: психологічний дискурс: монографія / О. О. Нежинська. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 264 с.
3. Элмор Т. Ваш ребенок – лидер! / пер. с англ. Л. А. Бабук. Минск: «Попурри», 2010. 384 с.
4. Кові С. Лідер у мені: формування культури лідерства у школах світу / пер. з англ. В. Вишенська. Київ: Едіпресс Україна, 2016. 248 с.
5. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект лідера / пер. з англ. В. Глінка. 2-ге вид. Київ: Наш формат, 2020. 288 с.

Дмитрієва О. В.

КПНЗ «Одеський ЦДЮТ «Моряна»

ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ

В умовах світової інформаційно-технологічної революції успішність і конкурентоздатність молодих фахівців великою мірою залежить від креативності, творчого підходу до діяльності у будь-якій галузі, що у свою чергу обумовлено наявністю творчих здібностей, вмінням образно мислити.

На основі власного педагогічного досвіду можемо констатувати, що більшість старшокласників не здатна відтворювати оригінальні художні образи у своїй мистецькій діяльності. Найчастіше, у творах вихованців ми бачимо образи, нав'язані зовні, відсутність уяви. І цей факт не може не турбувати. Здібності до художньої творчості обумовлені здатністю до образного мислення. Щоб розібратися необхідно звернутися до змісту самого поняття «образне мислення» і простежити як в цьому феномені поєднуються мислення і уява.

Існують різні визначення поняття «мислення». Мислення – суспільно зумовлений, нерозривно пов'язаний з мовленням психічний процес пошуків і відкриття суттєво нового, опосередкованого і узагальненого відображення дійсності у процесі її аналізу та синтезу [5, с. 498]. Процес мислення кожної людини розвивається і формується в процесі її власної активної пізнавальної діяльності [2, с. 281]. Мислення розглядається як продукт історичного розвитку суспільної практики, як особлива теоретична форма людської діяльності.

В основі будь-якої діяльності людини лежить пізнання світу. В нашому дослідженні ми будемо розглядати свідому творчу художню діяльність, що здійснюється за допомогою образного мислення. Образне мислення, більш природне для свідомості, ніж абстрактне [3, с. 82].

Особливість образного мислення полягає в тому, що воно дає можливість осмислити ситуацію або проблему в цілому. І таке цілісне осмислення допомагає людині побачити будь-яку проблему з іншого боку, під іншим кутом, встановлюючи взаємозв'язки з різними аспектами дійсності.

Поняття «образне мислення» має багато інтерпретацій. Образне мислення – це активний процес синтезу понять і образів, обумовлений зв'язком абстрактного мислення і ментальної репрезентації чуттєвого досвіду в свідомості людини [4, с. 7] та ін. Ми розглядаємо образне мислення як основу формування знань і навичок, які підтримують самоідентичність культури і розвиток особистості. Образне мислення – один з найважливіших засобів для оснащення людської свідомості образами, необхідними для протікання процесу людського пізнання.

Образ – це певна модель дійсності, що відтворює отриману з дійсності інформацію у новій сутності [1, с. 115]. У свою чергу, художній образ є однією з форм відображення реальної дійсності; його специфіка полягає у тому, що отримуючи нове знання про світ, людина одночасно виробляє і певне ставлення до відображуваного. Образ наявний в мисленні у вигляді сукупності конкретних рис і тому є феноменальним.

Поняття «образне мислення» спирається на тлумачення «образу» як інструменту пізнання. Тобто мисле образи є підструктурою образного мислення.

Феномен образного мислення полягає в тому, що в ньому поєднуються дві важливі здібності людини – мислення і уява, тобто раціональне та ірраціональне. Ми з'ясували, що початковою формою пізнання людини є образи відчуття й сприйняття [6, с. 7].

Перше – це відчуття, тобто відображення окремої властивості об'єкта, що виникає при його впливі на органи чуття. Наступною «сходиною» в чуттєвому пізнанні виступає сприйняття. Сприйняття – результат складної розумової діяльності, яка синтезує різні відчуття в одне ціле. Сприйняття завжди має осмислений характер. Уявлення – це візуальний образ об'єкта, який не впливає на почуття в даний момент. Змістовна частина уявлень формується на основі минулих сприйняття. Уявлення засновані на уяві. За допомогою уяви відтворюються нові образи, які можуть докорінно відрізнятися від баченого раніше.

Опанувавши дослідження сучасних вчених, можемо визначити властивості, притаманні образному мисленню: рухливість, спрямованість та вільна темпоральність, що означає здатність оперувати досвідом минулого, вміти фіксувати зміни в сьогоденні і передбачати досвід майбутнього. Темпоральне уявлення образного мислення впливає на мислячого, надаючи йому почуття впевненості у своїх судженнях стосовно будь-якої ситуації.

Існує відмінність образного мислення від художньо-образного. Ми відзначаємо, що в своєму дослідженні не протиставляємо образне і художньо-образне мислення. Відмінність полягає в тому, що не завжди образ, який виникає у свідомості людини, пов'язаний з естетичною складовою. Художньо-образне мислення має на увазі естетичне сприйняття та творче перетворення його в мистецтві. Але образне мислення передбачає розвиток здатності до творчості у будь-якому її прояві.

В роботі визначено співвідношення задатків і здібностей та зроблено висновок, що здібності до певної діяльності не даються людині від народження і не передаються у спадок. Існують лише психолого-фізіологічні задатки, які можуть, при наявності певних сприятливих умов, привести до розвитку певних здібностей лише в процесі свідомої діяльності. Природні задатки, на підставі яких можна розвивати власні здібності, зустрічаються у всіх людей. Роль педагогіки забезпечити ці сприятливі умови.

Виховний потенціал образотворчого мистецтва, як засобу розвитку образного мислення, полягає в тому, що художній образ у цьому виді мистецтва, спираючись на наочність зображення й сприймання, збагачується символічним підтекстом. Перетворюючи у свідомості цей підтекст дитина відображає світ своїх емоцій за допомогою виразних засобів, створюючи власні образи.

Наше дослідження допоможе сформувати більш цілісний погляд на образне мислення як педагогічний феномен процесу творчості, який поєднує раціональність і інтуїтивність, знайти нові підстави щодо розвитку художніх здібностей підлітків в умовах позашкільної освіти, які відповідають вимогам сучасності, спричиненими новими реаліями.

Список використаних джерел

1. Лисенко, Є. А. Образ, словесний образ, художній образ: уточнення понять / Є. А. Лисенко Науковий вісник Херсонського державного університету № 34 Херсон, 2018 С. 114-116.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія. / Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. / С. Д. Максименко. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
3. Макаров А. И., Скворцов Д. Е. Модель педагогического процесса: факторы психологии понимания и возникновения смыслов / А. И. Макаров, Д. Е. Скворцов. Человек и образование № 1 (38), 2014. 79-84 с.
4. Скворцов Д. Е. Образное мышление как предмет философско-антропологического анализа: автореферат / Д.Е. Скворцов. Волгоград, 2015. 30 с.
5. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник / /О. М. Степанов, М. М. Фіцула К.: Академвидав, 2006. 520 с.
6. Ткачук О. В. Методика художнього навчання: навчальний посібник для здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, художньо-графічних факультетів, педагогічних закладів освіти / О. В. Ткачук. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. 244 с.

Железняк О. В.,

Цокур О. С.

Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова

ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА ЯК СПЕЦИФІЧНА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ТА ТЕОРІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНОГО ДОЗВІЛЛЯ ОСОБИСТОСТІ

Згідно статті 10 Закону України «Про освіту» [1], позашкільна освіта визначена невід’ємним складником сучасної системи вітчизняної освіти, як і дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта, що вказує на її особливе місце і роль в умовах розширення й надання якісних освітніх послуг. За статтею 14 означеного Закону метою позашкільної освіти є розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності. При цьому акцентується увага на тому, що позашкільна освіта може здобуватися одночасно із здобуттям дошкільної, повної загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти, а компетентності, здобуті за програмами позашкільної освіти, можуть враховуватися та визнаватися на відповідному рівні освіти. Суттєво й те, що здобуття позашкільної освіти забезпечується не тільки відповідними – закладами позашкільної освіти різних типів, форм власності та підпорядкування, але й іншими закладами освіти, сім’єю, громадськими об’єднаннями, підприємствами, установами, організаціями та іншими юридичними і фізичними особами.

З огляду на це, в науково-педагогічному дискурсі сутність позашкільної освіти визначена по-різному, зокрема, як:

– цілеспрямований процес оволодіння особою систематизованими знаннями про культуру, природу, людину, суспільство, що забезпечує опанування нею вміннями та навичками творчої діяльності через формування її відповідних компетентностей та застосування знань на практиці (І. Бех);

– процес і результат навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях (Г. Дембровська);

– соціокультурний спосіб забезпечення вільного часу особистості, який реалізується через надання специфічних освітніх послуг у закладах позашкільної освіти та інших соціальних інституціях (Л. Ковбасенко);

– форма емоційного, фізичного та інтелектуального розвитку особистості у вільний час, що сприяє забезпеченню її потреб у творчій самореалізації та соціалізації шляхом включення в суспільні відносини, входження у широкий світ, підготовки до життя в умовах ринкової економіки (В. Герасименко);

– сукупність знань, умінь та навичок, що отримують вихованці, учні і слухачі у позашкільних навчальних закладах у час, вільний від навчання у загальноосвітніх та інших навчальних закладах (В. Берека, П. Георгієва);

– цілісна педагогічна система, мета функціонування якої передбачає створення необхідних умов для інтелектуального, творчого, духовного та фізичного розвитку дітей та підлітків у вільний від навчання час, задоволення їх освітніх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної, дослідницької, технічно-конструкторської, художньої, декоративно-прикладної, еколого-природничої, туристсько-краєзнавчої, спортивної та інших видів діяльності (О. Биковська).

Натомість, не зважаючи на наявність різних визначень, позашкільна освіта вважається соціально значущим елементом соціокультурного виробництва, оскільки задовольняє актуальні потреби трьох провідних суб'єктів:

– підростаючого покоління, яке прагне ефективної самореалізації у майбутньому завдяки набуттю предметної, спеціальної, професійної та соціальної компетентності, а також індивідуального досвіду творчої й дослідницької діяльності;

– батьків, які бажають долучити своїх дітей до самостійного відповідального життя та безпечної, змістовно насиченої, ціннісно й культурно значущої зайнятості у вільний час у позашкільних та інших закладах освіти шляхом розширення програм їх навчання та виховання, індивідуалізації процесів розвитку й соціалізації на підставі врахування

пізнавальних інтересів та здібностей, застосування різнобічних форм, креативних технік і нестандартних методів;

– держави, яка намагається здійснити найефективніші інвестиції у найближче і віддалене майбутнє.

Отже, позашкільну освіту, основним системоутворюючим елементом якої є соціокультурна діяльність особистості у вільний час, слід розуміти специфічною педагогічною системою, оскільки їй притаманні певна мета і завдання, оригінальний зміст освіти, особливі форми, методи і засоби, а також прикінцеві результати. Це означає, що позашкільна освіта, з одного боку, характеризується наявністю змістових (наука, техніка, спорт, культура, суспільство, природа) та організаційно-процесуальних (сім'я, заклади освіти (позашкільні, дошкільні, загальноосвітні, професійно-технічні, вищі), бібліотеки, клуби, дитячі, учнівські і молодіжні організації, товариства, засоби масової інформації) компонентів. З іншого боку, позашкільній освіті притаманна цілісність, структурованість, ієрархічність, різноманітність форм організації роботи та тісний взаємозв'язок із навколишнім природним та соціокультурним середовищем, що підтверджує табл.1.

Як видно з табл. 1, останнім часом в м. Одеса функціонували 20 закладів позашкільної освіти, з яких 10 центрів (будинків) дитячої та юнацької творчості. В гуртках та творчих колективах діти та учнівська молодь отримують позашкільну освіту з науково-технічного, туристсько-краєзнавчого, військово-патріотичного, фізкультурно-спортивного, художньо-естетичного, гуманітарного напрямів. Крім того, на базі закладів позашкільної освіти та безпосередньо у школах міста діють 2 300 гуртків. Всього позашкільною освітою охоплено 41 тисячу дітей [2]. Вивчення програм, які реалізуються в означених вище закладах позашкільної освіти свідчить про те, що вони спрямовані надавати дітям та юнацтву нові знання, уміння, навички за інтересами, забезпечуючи потреби особистості у творчій самореалізації, організації змістовного дозвілля.

Таблиця 1

Позашкільні заклади освіти м. Одеси

| Профіль | Назва |
|-----------|--|
| Технічний | «Одеська станція юних техніків «Аматор»; «Одеська станція юних техніків «Сігма» |

| | |
|----------------|---|
| Виробничий | Одеський міжшкільний навчально-виробничий комбінат №1 «Одеської міської ради Одеської області» Одеський міжшкільний навчально-виробничий комбінат №2 Одеської міської ради Одеської області |
| Екологічний | Одеський еколого-натуралістичний центр «Афаліна» |
| Військовий | «Комунальний позашкільний навчальний заклад «Одеський міський Центр військово-патріотичного виховання учнівської молоді «Пост N1» |
| Морський | Комунальний позашкільний навчальний заклад «Одеська міська дитяча флотилія моряків «Бриг» |
| Спортивний | Одеська обласна спеціалізована дитячо-юнацька спортивна школа олімпійського резерву |
| Хореографічний | Одеський позашкільний навчальний заклад «Одеський міський центр хореографічного мистецтва» |
| Інтегрований | Комунальна установа «Міський підлітково-молодіжний центр» «Одеський міський Палац дитячої та юнацької творчості» Одеський центр дитячої та юнацької творчості «Еврика» «Одеський центр дитячої та юнацької творчості «Промінь» «Одеський будинок дитячої та юнацької творчості «Домінанта» Одеський центр дитячої та юнацької творчості «Дивосвіт» «Одеський центр дитячої та юнацької творчості «Моряна» «Одеський центр дитячої та юнацької творчості «Самоцвіт» «Одеський будинок дитячої та юнацької творчості «Тоніка» «Одеський центр дитячої та юнацької творчості «Зоресвіт» |

Суттєво й те, що функціонування позашкільної освіти в Україні тісно пов'язано з розвитком її теорії та технологій культурного дозвілля. Теорія позашкільної освіти представлена сукупністю ідей, поглядів, концепцій, вчень про об'єктивну педагогічну дійсність, які розкривають

закономірності діяльності особистості у вільний час та характеризують сутність, принципи, зміст, форми та методи розвивально-виховного процесу в позашкільних закладах освіти та інших соціальних інституціях. Об'єктом дослідження теорії позашкільної освіти постає система навчання, виховання, розвитку та соціалізації вільної, духовно повноцінної, творчої особистості у вільний час з урахуванням її власних потреб і природних здібностей, а предметом – проектування, організація, контроль й моніторинг якості функціонування закладів позашкільної освіти, зокрема, педагогічних процесів, що відбуваються в них. Серед перспективних цілей розвитку теорії позашкільної освіти в контексті європейської Стратегії 2030 визначено такі:

- вдосконалення концептуально-методологічного та технологічно-методичного забезпечення процесу функціонування закладів позашкільної освіти;
- оновлення та наукове обґрунтування змісту, форм, методів і засобів позашкільної освіти у відповідності до нових реалій інформаційного та полікультурного суспільства, зокрема, можливостей міжнародної співпраці;
- розробка інноваційних освітніх програм, посібників, підручників, методичних рекомендацій та іншої літератури для позашкільної освіти.

Таким чином, розвиток теорії позашкільної освіти сприятиме значному вдосконаленню її практики, спрямованої в контексті Стратегії 2030 на:

- підвищення якості і доступності позашкільної освіти;
- піднесення значущості позашкільної освіти для особистості, родини, громади, держави, суспільства;
- посилення допрофесійної підготовки, ранньої профілізації учнів;
- навчання впродовж життя у закладах позашкільної освіти;
- інтеграція позашкільля України у міжнародний освітній простір.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради. 2017. № 38-39, ст. 380). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Заклади позашкільної освіти. URL: <https://omr.gov.ua/ua/news/221087/>.

Купрій Я. Г.

Опорний заклад освіти
«Курісовський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів»
Курісовської сільської ради Одеської області

ВИХОВНА СИСТЕМА «ШКОЛИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАСАДАХ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ»

В сучасних умовах школа виступає могутнім фактором відродження нації, покликана творчо осмислити уроки минулого, суть сучасних суспільних процесів, виховання у молоді національної свідомості і самосвідомості і на цій основі підготувати міцний фундамент для відродження і утвердження української національної системи виховання.

На вирішення цих важливих завдань педагогічний колектив ОЗО Курісовського ЗЗСО здійснює пошуки нових шляхів, технологій, форм методів становлення сучасної національної системи виховання. Нами розроблена та реалізується модель виховної системи «Школи розвитку особистості на засадах національного виховання», створеної на основі творчого переосмислення ідейного змісту засад гуманізації й демократизації освіти, громадянського виховання, українознавства та української етнопедагогіки, козацької етнопедагогіки, народної та музейної педагогіки, основних загальнолюдських і національних цінностей виховання, дидактичних надбань видатних вчених, філософів, педагогів минулого і сучасності, дослідників, ініціаторів нововведень та творчих педагогів-новаторів Одещини, на основі тісної співпраці та партнерства школи, сім'ї та громадськості.

Методологічні основи побудови виховної системи школи спираються на філософські й педагогічні ідеї вітчизняних і зарубіжних вчених, педагогів-практиків: Ш. Амонашвілі, І. Беха, Є. Бондаревської, Г. Ващенко, Б. Грінченка, М. Гузика, О. Духновича, І. Іванова, Л. Ісаєвої, Я. Коменського, П. Кононенка, І. Огієнка, І. Олійника, С. Румова, С. Русової, Г. Сковороди, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського,

В. Тимофєєва, К. Ушинського, О. Чешенко, С. Яворського, В. Ягоднікової.

Метою виховної системи школи є сприяння вихованню національно свідомого громадянина, високоморальної особистості, відданого патріота України, готового самовіддано розбудувати її як суверенну, демократичну, правову державу; розвитку особистості кожного учня для реалізації його творчого потенціалу; сприяння вихованню здорової компетентнісної особистості, носія національних і загальнолюдських цінностей, який володіє творчим потенціалом і вміє реалізувати його повною мірою, здатної адаптуватися до світу, що швидко змінюється та усвідомлює своє місце в цьому світу.

Механізми реалізації концепції виховної системи школи: гуманізація взаємодії суб'єктів освітнього процесу; системно-цільове планування виховного процесу; демократизація шкільного життя; здоров'язбережувальна діяльність школи; упровадження програм, проєктів, інноваційних технологій виховання; науково-методична робота з педагогами; розвиток системи учнівського самоврядування; взаємодія сім'ї та закладу освіти у вихованні дітей; взаємодія та соціальне партнерство з батьками та громадськістю.

У школі три роки діє Центр національно-патріотичного виховання, який здійснює організаційне та інформаційне забезпечення системи патріотичного виховання дітей та молоді, сприяє консолідації зусиль школи, установ та організацій у роботі по формуванню національно-патріотичного виховання підростаючої молоді.

Шкільний краєзнавчий музей (відкрито в 1997 р.) є одним із важливих компонентів наскрізного процесу виховання підростаючого покоління. Сьогодні музей є результатом цілеспрямованої, систематичної творчої пошуково-дослідницької, фондової, експозиційної роботи, скарбницею історичної пам'яті, відомих і безцінних скарбниць з історії рідного краю. За вагомий внесок у справу виховання учнівської молоді, відродження і примноження культурних надбань та історичної спадщини українського народу, пропаганду пам'яток історії, культури і природи, формування та збереження Музейного фонду України у 2016 р. наказом МОН України музею присвоєно звання «Зразковий музей».

У школі поєднанні всі види діяльності учнів і педагогів на засадах педагогіки партнерства, співробітництва, співтворчості, співдіяльності.

Ефективними чинниками втілення в життя виховної системи школи є впроваджувані загальношкільні програми та проекти різного спрямування: програма «Літературне та календарно-обрядове краєзнавство» включає розділи: «Наш рідний край – Північне Причорномор'я», «Український рік у народних звичаях», «Українські народні обереги та символи», «Родина, рід, сім'я»; «Літературне та календарно-обрядове краєзнавство» (5-9 кл.); «Краєзнавство на уроках історії та в позакласній роботі» (5-9 кл.).

Впроваджується виховний проект «Подорож у країну Добра і Краси» (за педагогічною системою В. О. Сухомлинського).

Сьогодні школа стала центром культурноосвітньої роботи на селі. Реалізуються програми «Мій рідний край – моя історія жива» (1-11 кл.), «Історія і культура рідного краю» (6-11 кл.), соціальні проекти «Сім чудес Петрівки», «Моя вулиця», «Книга пам'яті та звятиги».

Програма «Обдарована дитина» (1-11 кл.). Шляхи і засоби її реалізації: науково-методичне забезпечення роботи з обдарованими дітьми; створення банку даних обдарованих дітей; залучення обдарованих дітей до науково-дослідницької діяльності, шкільного наукового товариства «Ерудит», філій секцій МАН України; залучення обдарованих дітей до діяльності шкільних об'єднань; організація діяльності «Сокіл» («Джура») 8 роїв (5-10 кл.); організація гурткової роботи за всіма напрямками; участь у предметних олімпіадах, інтелектуальних змаганнях, фестивалях, конкурсах різних рівнів, акціях, святах школи, села, району, області.

Система превентивного виховання та правової освіти учнів і батьків здійснюється за програмою «Твоє життя – в твоїх руках» (1-11 кл.). Мета: створення умов для формування особистості громадянина України, якому притаманна правова культура, усвідомлені цінності свободи, прав людини, готовності до активної участі у громадському житті, формування толерантності, відкритості, демократизму.

Педагогічний колектив активно працює над розбудовою здоров'язбережувального освітнього середовища. Впроваджуються загальношкільні програми здоров'язбереження, спрямованих на охорону

і зміцнення здоров'я дітей, їх повноцінний розвиток, це програми: «Школа – територія здоров'я»; «Медико-педагогічний контроль за станом здоров'я учнів»; «Реформування фізичного виховання учнів»; «В здоровому тілі – здоровий дух» (1-11 кл.) за розділами: «Здорова дитина – здорова нація», «Культура здоров'я», «Я обираю здоровий спосіб життя».

Систематична участь школярів у реалізація акцій екологічного спрямування: «Новий портрет моєї школи», «Чисте село – чиста совість», «Збережемо чистим Тилігул» сприяє формуванню екологічної культури, виховання любові і бережливого ставлення до природи рідного краю.

Останнім часом активізувався волонтерський рух за такими напрямками: допомога ветеранам війни, вдовам та дітям війни; допомога онкохворим дітям; допомога воїнам АТО та їх родинам; догляд за пам'ятниками та братською могилою загиблим визволителям села. Школярі – волонтери активно включаються до проекту «Скарбничка добрих справ». Проводяться операції: «Турбота», «Пам'ять», «Милосердя», «Лист пораненому», «Подарунок воїну АТО» та ін.

Взаємодія вчителів і учнів будується на суб'єкт – суб'єктних відносинах, на засадах поваги до особистості, доброзичливості й позитивного ставлення, довіри у відносинах, розуміння, рівності, діалогу – взаємодії – взаємоповаги, взаємодовіри, взаєморозумінні, взаємовідповідальності.

У школі здійснюється розвиток системи учнівського самоврядування. Діють Рада лідерів учнівського самоврядування, Велика козацька рада, дитяче об'єднання молодших школярів «Козачата», дитяче творче об'єднання «Калинчина світлиця» (5-9 кл.).

При Раді лідерів учнівського самоврядування діють шість центрів, це: центр знань, центр інформації, центр етики, центр естетики, центр мужності та здоров'я, центр суспільно-корисної праці. Їх діяльність має великий виховний потенціал, розвиває в учнів лідерські якості, формує соціальний досвід та ціннісні орієнтації, створює простір для самореалізації, сприяє усвідомленню особистістю своїх прав, свобод, обов'язків, захищає від негативних впливів соціального середовища, виховує активних громадян держави.

Дитяче об'єднання молодших школярів «Козачата» діє з 1988 р., базується на ідеях козацької педагогіки, метою якого є продовження

в сучасних умовах козацьких звичаїв і традицій, вироблення в кожного учня прагнення розвивати в собі кращі риси українця – патріота, вивчати славу історію українського козацтва, народну козацьку педагогіку. На засіданні Великої козацької ради козачата звітують про результати своєї роботи.

Дитяче творче об'єднання «Калинчина світлиця» для учнів 5-9 класів діє на базі шкільного краєзнавчого музею. Учні відроджують звичаї, традиції села та краю, вивчають історію рідного села, зустрічаються з творчими людьми, що проживають у нашій місцевості, ведуть записи та узагальнюють зібраний матеріал, розробляють проекти з використанням краєзнавчого матеріалу.

У школі розроблена модель випускника, за якою випускник школи – це активна, високодуховна освічена особистість, громадянин-патріот, що діє на основі національних та європейських цінностей, готовий самовіддано розбудовувати суверенну, демократичну, правову, європейську державу.

Школа тісно взаємодіє з батьками у вихованні дітей. Форми та методи роботи з батьками спрямовані на підвищення педагогічної культури батьків, на зміцнення взаємодії школи та родини, посилення виховного потенціалу сім'ї. Діє Університет психолого-педагогічних знань, який допомагає озброїти батьків основами педагогічної культури, познайомити з актуальними питаннями виховання дітей. Батьки залучаються до освітнього процесу (батьківські збори, спільні творчі справи); приймають участь в управлінні школою (рада школи, батьківські комітети).

Науково-методичне забезпечення виховної системи школи передбачає інноваційний підхід педагогів у виховній діяльності, впровадження сучасних технологій та методів, що сприяють розвитку школяра, які активно використовуються в освітньому процесі. Діють дві творчі лабораторії класних керівників (1-4 кл., 5-11 кл.) за проблемою «Формування національної свідомості, патріотичних почуттів учнів засобами краєзнавства». Результатом ефективної роботи класних керівників є створення моделей виховних систем класів як складової частина виховної системи «Школи розвитку особистості на засадах національного виховання».

Налагодження ефективної партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу та залучення громади, місцевої влади – одне із основних завдань сучасної школи. Школа тісно співпрацює з Курісовською сільською радою, Радою ветеранів, громадською організацією «Воїни АТО Лиманщини», Будинком культури, сільською бібліотекою, Петрівським державним аграрним коледжем, лікарнею, фермерськими господарствами, козацькими організаціями м. Одеса.

Співдіяльність школи з батьками, владними структурами, громадськістю, культурно-спортивними закладами допомагає реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні підростаючого покоління, розбудові виховного середовища педагогічної підтримки, впровадженню здоров'язберезувальних технологій, особистісного розвитку учнів, діти отримують можливість вирости вихованими, комунікабельними, активними, толерантними, працелюбними людьми.

Тісне співробітництво школи, сім'ї і громадськості – головна умова ефективного освітнього процесу. При такій співпраці школа стала опорним закладом – центром культурноосвітньої роботи на селі, де відроджуються кращі традиції, виховується дбайливий господар і патріот своєї землі.

Про результативність виховної системи «Школи розвитку особистості на засадах національного виховання» свідчить моніторингові дослідження стану сформованості компетентностей та рівень вихованості учнів школи, зросли: оцінка активної соціальної та громадянської життєвої позиції учнів (9-11 кл.), ініціативність, рівень соціально-комунікативного розвитку, рівень взаємостосунків та взаєморозуміння в сім'ї, рівень емоційно-вольового компоненту, відповідальність, самостійність, упевненість у собі, співчуття, самоконтроль, ініціативність, рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту, прагнення до морального самовдосконалення, позитивне налаштування на розвиток соціальної значимості, активності.

Сьогодні ОЗО Курісовського ЗЗСО має статус опорного закладу, триває розбудова виховної системи «Школи розвитку особистості на засадах національного виховання». У практичній виховній діяльності педагогічний колектив здійснює подальші пошуки механізмів, оптимальних шляхів розбудови освітнього середовища на засадах гуманізму, демократії, толерантності, співтворчості учителів, учнів,

батьків та громади у вирішенні сучасних проблем виховання підростаючого покоління.

Мазур І. В.

Затоківська загальноосвітня школа I-III ступенів №9

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ КЛАСУ «СКАРБНИЦЯ ДУХОВНОСТІ» В ШКОЛІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я «ДУХОВНІСТЬ. ЗДОРОВ'Я. ГАРМОНІЯ – БЛАГОДАТНЕ ЖИТТЯ»

/система в системі/

Проблема формування духовного світу дітей набуває особливої актуальності і належить до проблеми соціального характеру, від розуміння її складових залежить духовне оновлення нашого суспільства, зміст ціннісних орієнтацій та його майбутнє. Сучасне розуміння смисло-ціннісного ідеалу людства і моральної особистості орієнтує виховну систему на інтегрування юних поколінь у світ духовності і краси, осягнення ідеалів свободи і творчості, вироблення внутрішнього обов'язку відповідально жити і діяти [1, с. 38]. Стратегією виховання, на думку І. Д. Бега, є створення виховного простору, спроможного забезпечити ефективну духовно орієнтовану рефлексію, формування благочестивої особистості, для якої почуття совісті є глибинним ціннісним сенсом [1, с. 39].

Педагогічний колектив Затоківської школи творчо працює над розбудовою моделі Школи культури здоров'я «Духовність, Здоров'я, Гармонія – Благодатне життя». Школа входить до Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю, є «Освітньо-інформаційним центром з розвитку обласної мережі шкіл сприяння здоров'ю». Успішно впроваджується виховна система за шкільною комплексною програмою «Сходинки до духовності», основне завдання якої – духовно-моральне становлення особистості на підґрунті ціннісно орієнтованого життєсприйняття.

Саме тому як класний керівник працюю над проблемою: «Створення у класі виховного середовища, що сприяє формуванню високоморальної, духовно розвинутої та соціально активної

особистості». У пошуках інноваційного шляху вирішення цієї проблеми – розбудована виховна система класу «Скарбниця духовності» на основі творчого переосмислення ідейного змісту етнопедагогіки, християнської етики, дидактичних надбань педагогів та вчених, а також передової думки педагогічної еліти Одещини.

Вихована система класу спрямована на набуття учнями найголовніших якостей українського виховного ідеалу, це: віра в Бога і виконання Його Волі та Законів, любов до людей, духовність, гуманізм, доброта, патріотизм, мужність, відвага, любов і пошана до батьків й старших, турботливе ставлення до менших і слабших, чистота почуттів, любов до праці, усвідомлення своєї людської гідності, почуття честі, поваги до інших людей, волелюбність, лагідність, чемність, гостинність. Моє педагогічне кредо: «Перемагай гнів лагідністю, зло – добром, скупого – дарами, брехуна – правдою».

Методологічна основа побудови виховної системи класу спирається на:

- ідеї духовно-морального виховання (Ш. О. Амонашвілі, Г. Г. Ващенко, Г. С. Русова, В. О. Сковорода, С. Ф. Сухомлинський, К. Д. Ушинський);
- ідеї національного виховного ідеалу (Г. Г. Ващенко, К. Д. Ушинський);
- гуманістичну філософію (Г. С. Сковорода, В. О. Сухомлинський);
- важливість ідеалу для молодої людини (В. О. Сухомлинський);
- народне дитинознавство (М. Г. Стельмахович);
- ідеї виховання людини громадянського суспільства (С. Ф. Русова);
- ідеї особистісно зорієнтованого виховання (І. Д. Бех, Е. В. Бондаревська, Е. Н. Ільїн, В. В. Сериков, І. С. Якиманська);
- передові педагогічні думки з проблем виховання педагогів Одещини (М. П. Гузик, Г. А. Могильницька, Т. В. Фокіна, О. І. Чешенко, Т. М. Шуляк, І. М. Шумовецька, В. В. Ягоднікова).

Пріоритетні напрями виховної системи класу:

- Створення виховного середовища для особистісного зростання учнів, що сприяє формуванню високоморальної, духовно розвинутої та соціально активної особистості, соціального захисту та захисту їх прав.

- Поєднання всіх видів діяльності учнів і педагогів з метою єдності виховних впливів, створення оптимальних умов для співробітництва, співтворчості, співдіяльності на засадах педагогіки партнерства.
- Забезпечення умов життєдіяльності учнів щодо збереження та розвитку їх духовного, фізичного, психічного та соціального здоров'я, формування здоров'язбережувальної компетентності.
- Сприяння формуванню громадянської компетентності, розвитку соціальної активності підлітків на засадах вдосконалення учнівського самоврядування, партнерства, співпраці та співдіяльності їх із громадськими організаціями.
- Впровадження програми виховної діяльності класу «Крила життя», яка є складовою загальношкільної комплексної програми виховної роботи «Сходинки до Духовності», щодо забезпечення запитів дітей, розвитку їх талантів, здібностей, формування духовної, культурної, соціальної, інформаційно-комунікативної компетентностей.
- Впровадження інноваційних методик, форм, прийомів виховання, через реалізацію проектів «Щедра душа», «Добре серце».
- Організація превентивного виховання. Соціальна орієнтація учнів на головні цінності життя, соціокультурні традиції.
- Партнерство та співпраця з батьками, взаємодія з громадськістю.

У 2019-2021 роках у класі реалізовувалися довготривалі проекти «Щедра душа», «Добре серце», присвячені духовному розвитку особистості на підґрунті ціннісно-орієнтованого життєсприйняття, вони соціально орієнтовані, пов'язані із благодійністю, милосердям, безкорисливістю та добротою. Партнерами проектів стали родини учнів, Центр культури та дозвілля смт Затока, міський центр дитячої творчості м. Білгород-Дністровського, селищна бібліотека, Недільна школа «Паросток», Екологічна громадська організація «Чайка», амбулаторія сімейної медицини, ДНЗ «Золота рибка» смт Затока, спілка ветеранів, Білгород-Дністровський краєзнавчий музей.

У класі встановлені доброзичливі відносини з однолітками, вчителями на основі гуманних, демократичних норм відносин, що сприяє згуртованості учнів, розкриттю їхніх потенціалів та соціального становлення. Мої вихованці розуміють своє завдання: зробити життя смт Затока красивим, благодатним та наповнити його добрими справами.

Ми разом маємо прикрасити свій великий дім – смт Затока та будувати Благодатне життя на основі складових Школи культури здоров'я «Духовність. Здоров'я. Гармонія». Навколо нас має бути – благо, благодать. Тому разом ми вчимося:

- Ми вчимося турбуватись не тільки про своїх рідних, а й про сусідів, соціум та його жителів, щоб зберегти всенародне милосердя;
- Ми вчимося перебувати у гармонії з людьми, природою і з собою.

Діти своїми відповідальними вчинками проявляють діяльне добро – милосердя, до тих, хто його потребує, яке є втіленням високої любові до ближніх. Вони є активними учасниками громадського життя смт Затока, що сприяє соціалізації дитини та отриманню практичних уроків життя у громаді, серед людей. Учні набувають навичок соціального служіння ідеї: добра, духовності, милосердя, моральності, патріотизму.

Робота з батьками здійснюється на засадах партнерства, співпраці та співдіяльності, педагогічного такту. Ця співпраця ґрунтується на потребі батьків в обміні інформацією, педагогічно-психологічних знань. Співдіяльність з батьками організовую за наступними напрямками: вивчення сімей учнів; педагогічна просвіта батьків; забезпечення участі батьків у життєдіяльності класного колективу; педагогічна взаємодія із батьківською радою класу; індивідуальна робота з батьками; інформування батьків про хід і результати навчання, виховання і розвитку учнів. У роботі з батьками підкреслюю позитивні моменти в розвитку їх дитини, враховую вікові й індивідуальні особливості батьків, рівень їхньої освіти.

За результатами моніторингу рівня сформованості духовних якостей учнів класу, можна стверджувати про те, що: в класі створено мікроклімат для розвитку духовних якостей учнів та їх творчих здібностей; кожна особистість зорієнтована на вдосконалення кращих загальнолюдських моральних цінностей (як власних, так і оточуючих); на даному етапі розбудови виховної системи в учнів сформовано духовні якості: доброзичливість, правдивість, співчуття, щедрість, чуйність, толерантність, порядність; підвищилася соціальна активність дітей, наполегливість у роботі над собою, самоорганізація.

Показниками результативності стало: об'єднаність дітей навколо ідей добра, духовності, моральності, милосердя та патріотизму;

удосконалення комунікативних та пізнавальних здібностей; набуття навичок соціального служіння безкорисливості та альтруїзму; сформованість понять про моральні якості, національні та загальнолюдські цінності.

Створена виховна система класу «Скарбниця духовності» сприяє формуванню гармонійної особистості учнів, розвиває їх творчий потенціал, життєву компетентність, створює умови для формування духовно багатого світу дітей, щоб паростки людяності й добра, гуманізму й справедливості, ввічливості й порядності, милосердя й терпіння обов'язково дійти до серця кожної дитини і в ньому проросли.

Сподіваюсь, що набуті моральні якості діти понесуть у доросле життя і будуть розвивати свої духовні здібності. А наше суспільство буде духовно оновлюватись.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / – І. Д. Бех. – К., «Академвидав», 2012 – 256 с.

Малахівська О. В.

Комунальний опорний заклад освіти
«Ставрівський навчально-виховний комплекс
(загальноосвітня школа I-III ступенів –
заклад дошкільної освіти)
Окнянської селищної ради
Окнянського району Одеської області»

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ КЛАСУ «ВІД «ВУЛИКА ІДЕЙ» ДО ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ» У ШКОЛІ ДУХОВНОСТІ

/система в системі/

Сьогодні Ставрівський сільський НВК є джерелом духовного збагачення для особистості учня, вчителя, батьків, громади села. Педагогічний колектив творчо працює над розбудовою виховної системи Школи духовності, веде пошук шляхів, способів, методів створення оптимальних умов для того, щоб діти якнайкраще реалізували свої

потенційні можливості, пізнали і полюбили світ, свою землю, свій рід, вирости духовно багатими, здатними реалізувати себе у цьому непростому світі. Тому нормою життя школи стало те, що задумані учнями добрі справи обов'язково увінчаються успіхом. Тут формується їх громадянська зрілість і особистісна відповідальність за свій вклад у національно-культурне відродження свого села, краю, України, здатність до успішної соціалізації у сучасному житті.

У НВК успішно впроваджується виховна система за шкільною творчою програмою «Сім духовних криниць», це: «Криниця пам'яті», «Батьківська криниця», «Криниця добра і радості», «Зелена криниця», «Криниця мудрості», «Криниця-трудівниця», «Богатирська криниця». Чому криниць? Тому що криниця – джерело, ключ, живець. Це символ достатку, невичерпної людської доброти, ширості, привітності. Криничну воду здавна вважають святою, саме тому криниці ми назвали духовними. В основі програми «Сім духовних криниць» – загальнолюдські цінності: добро, радість, пам'ять, повага до батьків, любов до природи, мудрість, праця, здоров'я.

Учитися жити в суспільстві, серед людей – це істина шкільного виховання, з якого починається школа життєвої компетентності. Саме тому впродовж кількох років працюю над проблемою «Створення виховного середовища, що сприяє формуванню життєтворчої компетентності школярів».

У пошуках інноваційного шляху вирішення цієї проблеми розбудована виховна система класу «Від «Вулика ідей» до життєвої компетентності у Школі духовності» – як складова виховної системи Школи духовності, де значна увага приділяється створенню умов для особистісного зростання вихованців, формуванню їх життєвої і соціальної компетентності. Тому як кредо взяла мудрий вислів В. Сухомлинського: «Мое заповітне бажання – передати учням ту життєву мудрість, яку називають умінням жити» [2, с.125].

Виховна система класу забезпечується створенням виховного середовища, оптимальної інтеграції зусиль вчителів, учнів, батьків та друзів класу, згуртованістю творчих учнів, сприяє цілісному розвитку індивідуальності учня, розвиває життєву і соціальну компетентність вихованців.

Провідна ідея виховної системи класу спрямована на формування життєво компетентної, відповідальної особистості з розвинуеною духовністю, фізичною досконалістю, моральною, художньо-естетичною, трудовою, екологічною культурою, високим інтелектуальним рівнем та навичками здорового способу життя.

Головні завдання виховної системи класу:

- спрямування виховного процесу на розвиток життєвої компетентності кожної дитини, набуття учнями такого практичного досвіду, який сприятиме їх соціальній адаптації, інтересу до життя;
- розбудова творчого виховного простору для формування і розвитку свідомої життєво компетентності особистості;
- сприяння розвитку духовно-моральної свідомості, моральної самосвідомості, моральних мотивів поведінки;
- зміцнення міжгрупових зв'язків та стосунків;
- розширення взаємозв'язків учнів у школі та соціумі, взаємодії та взаємозбагачення загальношкільного і класного товариства дітей та дорослих;
- запровадження інноваційних підходів до збереження життя, здоров'я дітей, формування у них мотивації до ведення здорового способу життя.

При розбудові виховної системи класу поєднують ідеї видатних педагогів: Ш. О. Амонашвілі, Я. А. Коменського, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського, педагогів сучасності І. Д. Беха, І. Г. Єрмакова, В. В. Ягоднікової, педагогів-практиків Одещини, які спрямовані на гармонійний розвиток і соціалізацію учнів, розвиток духовно-моральної свідомості, життєвої компетентності кожної дитини, розбудову творчого виховного простору життєдіяльності учнівського колективу через розширення взаємозв'язків учнів у школі та соціумі, збереження життя, здоров'я дітей, формування і розвитку в них мотивації до ведення здорового способу життя, моральних мотивів поведінки жити за законами духовних цінностей: гармонії, добра, краси, любові, толерантності.

Виховна система класу ґрунтується на гуманістичній сутності дидактики В. О. Сухомлинського, ідеї і принципи його технології

гуманного колективного виховання полягають у тому, що у вихованні немає головного і другорядного виховання – це перш за все людинознавство, це постійне духовне спілкування вихователів і учнів, це виховання людини в людині [1, ст. 37].

У класі діють закони виховання за В. О. Сухомлинським, що якнайкраще відображають ціннісні ставлення особистості [1, ст. 38].

Основні складові виховної системи класу:

- шкільна творча програма «Сім духовних криниць»;
- творча програма організації життєдіяльності класу «Вулик ідей»;
- впровадження проектної виховної технології;
- система учнівського самоврядування класу;
- організація превентивного виховання;
- участь учнів класу в мережі гуртків за інтересами, участь у Всеукраїнських та міжнародних інтелектуальних конкурсах;
- партнерство та співпраця з батьками;
- взаємодія з громадськістю.

Творча програма організації життєдіяльності класу «Вулик ідей» розроблена з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів класу, передбачено створення виховного простору, що позитивно впливає на виховання та розвиток життєвої компетентності особистості.

Мета програми: створення умов життєдіяльності колективу учнів; розвиток пізнавальних та творчих навичок дітей, критичного мислення; орієнтація на особистий і колективний успіх, життєздатність учнів; сприяння формуванню життєвої компетентності особистості.

Основні завдання програми: підвищення рівня психічного, фізичного, морального, духовного, творчого та інтелектуального розвитку учнів у процесі організації активної діяльності та формування значущих цінностей особистості.

Програма «Вулик ідей» включає сім сот – сім основних напрямків ціннісного ставлення до себе та навколишнього світу. Діюча програма допомагає у плануванні виховної роботи з класом, а також охоплює всі сфери учнівського життя. У процесі її поетапної реалізації керують особистісно-зорієнтованим та діяльним підходами.

Упровадження проектної виховної технології. Одним з найбільш ефективних та перспективних засобів, що сприяють формуванню в учнів соціальної поведінки, життєвих навичок соціальної активності вважаю проектну виховну технологію. У роботі з класом використовую довгострокові та короткотривалі проекти, якими передбачена: колективна, групова та індивідуальна діяльність. Серед проектів – це: соціально-патріотичні, благодійні, творчі, екологічні, соціальні, культурологічні проекти тощо. А саме, проекти: «З Україною в серці!», «Книга пам'яті та звитяги», «Вчимося жити добрими людьми!», «Від серця до серця», «Скарбничка добрих справ», «Такі необхідні матусі!», «Світ без війни», «Єдине дихання», «Життя – заради України!» та ін. Так, у рамках реалізації загальношкільного благодійного соціально-культурологічного проекту «Добро» під гаслом «Хай серце не втрачає доброти» ми розбудовуємо територію добрих справ. Милосердя й доброта – це два крила, на якому тримається людство.

Вчитися любити людину та життя. Шлях виховання, на мою думку, іде через любов і духовність у команді. Слід серйозно вчитися любити людину та життя і вчити цьому наших дітей, учити їх жити без насильств і страху, будувати стосунки за законами гуманізму, відноситися до людини і людського життя як до найвищої цінності. Ми маємо усвідомити і допомогти зрозуміти дітям, що без любові до людини, до природи і до життя не буде ані здорового суспільства, ані суспільного прогресу.

Однією з найефективніших форм спілкування з учнями є тренінгова форма. Проведення тренінгів необхідне для підвищення ефективності ділового спілкування в колективі та поза його межами.

З метою розвитку комунікативної компетентності та міжособистісної чутливості, згуртування колективу були проведені такі заходи: мотиваційний тренінг «Тін-лідер», тренінг «Гендерна рівність», школа лідера, міні-лекція «Я серед людей», презентація «Неписані правила спілкування», міні-тренінг «Толерантне спілкування», тренінг «Упевненість у собі як показник компетентності учня», практикум «Формування навичок ефективної взаємодії».

З метою згуртування колективу та формування комунікативної культури учнів як важливої складової життєвих компетентностей організовую у класі психологічні тренінги на різноманітну тематику:

«Як перемогти конфлікт?», «Що таке дружба?», «Хлопчики + дівчатка» та ін. До проведення тренінгових занять залучаю соціального педагога школи, заступника директора з виховної роботи, з яким налагоджена співпраця. Такі тренінги допомагають з'ясувати міжособистісні, комунікативні проблеми у класі, учні навчаються їх вирішувати, що сприяє формуванню моральної та соціальної компетентності учнів.

Партнерство та співпраця з батьками. Забезпечуючи цілісність виховання, залучаю батьків учнів до активної участі у життєдіяльності класного колективу. Один з важливих напрямів партнерства, співпраці педагогів і батьків – організація спільної виховної діяльності вчителів, батьків і учнів при наявності спільної мети. Це створює додаткові можливості для батьків у передачі свого життєвого досвіду підростаючому поколінню, сприятливі умови для виховання власних дітей, учнів класу, згуртовує батьків, зближує вчителів, батьків і учнів, розширює і збагачує їхнє спілкування.

Використовую традиційні та нетрадиційні форми роботи: батьківські посиденьки, прес-конференції з проблем сімейного виховання, спільні тренінги, презентації роботи класу за рік (з фото- і відеоматеріалами); відкриті уроки для батьків, дні добрих справ, педагогічний десант, чаювання, караоке, складання родоводу, родинний міст, вечір великої родини. Залучаю батьків до групових та колективних форм роботи: засідання батьківського комітету, конференції, спільних виховних заходів та родинних свят. Така взаємодія, взаємопорозуміння сприяє створенню такої атмосфери життєдіяльності класу, яка наближена до родинного середовища, де дитину цінують, турбуються про її духовне здоров'я, утверджують добро, милосердя, любов. Батьки учнів класу зацікавлені у розвитку духовності дитини через партнерство заради виховання. Це створює додаткові можливості для батьків у передачі свого життєвого досвіду підростаючому поколінню, сприятливі умови для виховання власних дітей, учнів класу, згуртовує батьків, зближує вчителів, батьків і учнів, розширює і збагачує їхнє спілкування.

Взаємодія з громадськістю. Інтеграція виховних зусиль класного керівника, сім'ї, соціокультурних систем села, району – це вияв глибокої єдності впливу на особистість найважливіших соціально-педагогічних факторів. Це сприяє зміцненню сім'ї, підвищенню відповідальності батьків перед громадою, державою за виховання своїх дітей і авторитету

школи серед учнів, представників громадськості і державних органів, розвитку соціальної компетентності. Співпраця із соціальними партнерами сприяє реалізації духовних ціннісних орієнтацій особистості – любові, добра, краси, толерантності.

Моніторингові дослідження наслідків впровадження виховної системи класу «Від «Вулика ідей» до життєвої компетентності у Школі духовності» демонструють, що ця виховна система дає можливість сформувати в учнів бажаний образ випускника школи, сприяє формуванню життєво компетентної, відповідальної особистості з розвинутою духовністю, фізичною досконалістю, моральною, художньо-естетичною, трудовою, екологічною культурою, прояву кожної дитини себе особистістю з необмеженою дитячою фантазією, високим інтелектуальним рівнем та навичками здорового способу життя.

Створена модель виховної системи класу допомагає більш цілеспрямовано здійснювати виховну діяльність класу, координувати дії вчителів-предметників, учнів і батьків учнів в організації життєдіяльності класу, що сприяє духовному розвитку учнів. Діти добре володіють освітніми знаннями, пізнавальними та практичними навичками, вміють налагоджувати добрі взаємовідносини між однолітками та дорослими.

Виховна система класу дає можливість виховати гармонійну, творчу, успішну, інтелектуальну, соціально мобільну, соціально активну особистість, сприяє розвитку їх життєвої і соціальної компетентності, дозволяє впевнено увійти в доросле життя, стати щасливою людиною, яка зуміє самореалізуватися та самостверджуватись. А це і є та життєва мудрість, яку називають умінням жити за законами духовних цінностей: гармонії, добра, краси, любові, толерантності.

Свій педагогічний інструментарій класного керівника «Виховання особистості, патріота, інноватора засобами інтерактиву», який впроваджую за допомогою нестандартних методів і прийомів сучасної інноваційної діяльності, представляю на засіданнях шкільних, районних методоб'єднаннях класних керівників, заступників з НВР, в рамках обласного майстер-класу та для членів обласного клубу «Творчість» творчо працюючих заступників директорів з виховної роботи.

Переконана, що на кожному ступені розвитку особистості школа, а зокрема й класні керівники, мають створювати умови для повноцінної життєдіяльності дитини. І саме школа повинна допомогти дитині заглянути у себе і визначити свої життєві цінності, які узгоджуються з її неповторною людською сутністю, забезпечуватимуть її компетентність як громадянина, патріота, члена колективу, сім'янина, особистості.

Список використаних джерел

1. Барабаш В. П. Народна дидактика у системі виховання В. О. Сухомлинського / В. П. Барабаш, О. П. Бамбуркін // Початкова школа. – 1994. – № 9/10. – С. 36–38.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський ; голова ред. кол. О. Г. Дзевєрін. – Київ : Рад. шк., 1976 – 1977.

Михалевич Н. В.,

Плетяк К. І.

Красносільський ЗЗСО I-III ступенів – ліцей

НЕФОРМАЛЬНА ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

З впровадженням децентралізації в Україні всім жителям територіальних громад потрібно вчитися пристосовуватися до нових умов життя, які передбачають більший рівень відповідальності їх самих за добробут громади, а отже потребу у більш ефективній залученості до вирішення питань, що стосуються різних сфер життєдіяльності громади.

Враховуючи вищезазначене і фокусуючись на питанні ролі молоді у розвитку спроможності територіальних громад, вихідними для нашого дослідження є такі твердження:

- Сучасна молодь відноситься до покоління Z, яке характеризується відповідальністю, інтересом до екологічних проблем, здатністю обробляти багато інформації, вмінням виділяти важливе, усвідомлювати свої бажання [1].

- Молодь орієнтується у змінах, які відбуваються з нашою державою в наслідок реформи децентралізації, більшість, навіть, відчула на собі зміни, але дехто залишає ці питання поза увагою або ознайомлений з ними лише поверхнево [2].

- Одним з пріоритетних напрямків розвитку громади є формування можливостей для молоді, яка проживає в громаді, бути активними громадянами, конкурентоспроможними, брати участь у житті громади, свідомо робити свій внесок у подальший її розвиток [3].

- Активне залучення молоді до розв'язання проблем, які впливають на життя молоді в громаді, є одним із завдань молодіжної політики на локальному рівні, на що, зокрема, акцентує увагу Європейська хартія участі молоді в місцевому та регіональному житті [4, с. 25].

Таким чином, запит на активність молоді у життєдіяльності територіальної громади обумовлює гостру потребу у підготовці молодих людей до активної громадянської позиції на локальному рівні і визначає вагомую роль у цьому процесі шкільної освіти, що відображено в ключових державних актах в галузі освіти (ЗУ «Про освіту», ЗУ «Про повну загальну середню освіту», Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, Національна молодіжна стратегія до 2030 року).

Потреба у розвитку спроможності молодих людей до відповідальної участі актуалізує запит на мотивуюче та підтримуюче участь молодих людей навчання. Зважаючи на певну обмеженість предметного підходу у досягненні поставлених перед шкільною освітою цілей щодо розвитку громадянських компетентностей учнівства, у нашому дослідженні увага буде приділена питанню сприяння неформальної громадянської освіти учнівської молоді завдяки активній позиції у цьому питанні закладу загальної середньої освіти.

Розмірковуючи над змістом та завданнями громадянської освіти, слід звернутися до Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, відповідно до якої як формальна, так і неформальна та інформальна її складові мають сприяти: розумінню та вмінню реалізовувати власні

конституційні права та обов'язки; посиленню здатності брати участь у суспільному житті та використовувати можливості впливу на процеси прийняття рішень на глобальному та локальному рівнях (реалізація права на участь) [5, с. 4].

Задля досягнення цих цілей освітня діяльність закладу загальної середньої освіти має бути націлена на формування та розвиток в учнівства таких громадянських компетентностей, як: розуміння власної громадянської ідентичності; здатності берегти українські традиції та духовні цінності, володіти відповідними знаннями, спроможністю реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства; знання європейських цінностей, зокрема принципів демократії; розуміння та сприйняття цінності прав та свобод людини, вміння відстоювати свої права та права інших; розуміння та сприйняття принципів рівності та недискримінації, поваги до гідності людини, толерантності, соціальної справедливості, доброчесності, здатність попереджувати та розв'язувати конфлікти; здатність до соціальної комунікації та вміння співпрацювати, шляхом волонтерської діяльності [6, с. 5].

Наш заклад освіти, Красносізьський ЗЗСО I-III ступенів – ліцей, особливу увагу приділяє неформальній освіті здобувачів освіти та активній залученості учнівської молоді до суспільно-громадських ініціатив. Свідченням цього є низка освітніх проєктів, до яких протягом останніх років були долучені учні нашого закладу освіти. Серед них, зокрема:

- Пілотний проєкт DOCU/ тиждень проти булінгу в школах, який проводиться в рамках Всеукраїнської Кампанії проти кібербулінгу, ініційованого Правозахисним департаментом Міжнародного фестивалю документального кіно та права людини Docudays UA за підтримки «Міністерства освіти і науки України» (2019 р.). Для учнів проводились уроки з профілактики попередження булінгу та кібербулінгу, а також ознайомлення з поняттям «гейзинг».

- Уроки парламентаризму від Освітнього центру Верховної Ради України в рамках Програми USAID: «РАДА: Відповідальність, підзвітність, демократичне парламентське представництво» (2019 р.). Учні старших класів підвищили свій рівень обізнаності щодо принципів демократії, структури та функцій парламенту.

- Проєкт М18 «Громадянська партисипація дітей та молоді», який реалізовувався ГО «Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики» у партнерстві з DRA (Німеччина) в рамках довготривалого навчального курсу для навчання модераторів партисипативних проєктів дітей та молоді М18 «Громадянська партисипація дітей та молоді» (2019-2021 рр.). В рамках проєкту за підтримки начальника Управління освіти в громаді ініціативна група учнів старших класів реалізувала проєкт «Зона відпочинку» у закладі освіти.

- Проєкт «Програма сприяння громадській активності «Долучайся!», що фінансується Агенством США з міжнародного розвитку (USAID) та здійснюється Раєт в Україні (2020 р.). Ініціативна група 9-А класу розробила настільну гру з громадянської освіти «Освітоманія», метою якої є сприяння підвищення рівня знань, уявлень та розуміння з певних тем, пов'язаних із громадянською освітою, правами людей, навколишнім середовищем та гендерним вихованням.

- Тренінг за освітньою програмою міжнародного проєкту «Ми можемо більше! Для активної громадянської участі молоді в Східній Європі» «Підготовка та проведення місцевих виборів М18» (2020 р.). За результатами навчання 16 грудня 2020 року у нашому закладі освіти з дотриманням усіх необхідних демократичних процедур були проведені вибори Президента та Міністерств ліцею учнівського самоврядування.

- Конкурс відеороликів в рамках проєкту «Я не для продажу», реалізований за підтримки Відділу з правоохоронних питань Посольства США в Україні (2020 р.). Завдання конкурсу полягали у створенні якісного відеоролику, здатного привернути увагу та підвищити рівень обізнаності громадськості щодо способів втягнення в ситуацію торгівлі людьми таких як: онлайн-грумінг та інші, а також правил поведінки в інтернеті.

- Школа МИРотворчості в Одесі, організована АVP в Україні (2021 р.). Учасники школи пройшли навчання щодо спілкування ненасильницьким методом, способам прийняття рішень, познайомилися зі стилями спілкування, вчилися висловлювати свою думку серед однолітків та домовлятися.

- Тренінг для лідерів учнівського самоврядування «Можливості молоді», «Проєктний менеджмент екологічних проєктів», який

організував Український державний центр позашкільної освіти (2021 р.). Учні познайомилися із елементами екологічних проєктів, ключовими питаннями, як віднаходити проблеми і приймати ефективні рішення щодо їх вирішення.

Окрім того, учнівська молодь нашого закладу освіти активно долучається до консультативних заходів і висловлює свою думку з тих чи інших питань, які стосуються різних сфер їхнього життя. Так, в лютому 2021 року представники учнівського самоврядування взяли участь в консультативній онлайн-зустрічі для педагогів та учнів, яка була проведена Одеською обласною школою громадянської партисипації дітей та дорослих «УСі В ДІІ!» КЗВО «ОАНОООР» в рамках реалізації польсько-українського проєкту «Будуємо коаліцію для учнівського самоврядування в Україні». Також у квітні 2021 року учні 9-11 класів взяли участь в онлайн фокус-групі «Уряд та учнівська молодь», яку організувала громадська організація «Розвиток громадських компетентностей в Україні».

На підтвердження позитивного впливу залученості здобувачів освіти нашого закладу освіти протягом 2019-2021 рр. до заходів неформальної освіти на розвиток в учнівства компетентностей, необхідних, зокрема, для ефективної участі у житті громади, нами було проведено анонімне онлайн-опитування, в якому взяло участь 66 респондентів, учнів 8-11 класів.

Результати дослідження показали, що 58,1% респондентів – розвинули компетенції з прав та свобод людини; 43,5% – здатність до соціальної комунікації та вміння співпрацювати; 41,9% – вміння відстоювати аргументовано власну думку; 40,3% – здатність критично оцінювати інформацію; 38,7% – розуміння та сприйняття принципів рівності та недискримінації, поваги до гідності людини, толерантності, соціальної справедливості, доброчесності; 35,5% – здатність попереджувати та розв’язувати конфлікти; 33,9% – розуміння власної громадянської та культурної ідентичності; 30,6% – збереження українських традицій; 16,1% знання європейських цінностей. Також розвинули наскрізні навички: 63,5% – приймати рішення; 55,6% – вирішувати проблеми; 52,4% – бути активним учасником громадського життя; 49,2% – творчо самовиражатися; 42,9% – критичного мислення;

30,2% – працювати в команді; 30,2% – ініціативності та практичності; 19% – працювати з цифровими носіями.

Отже, можемо зробити висновок, що неформальна освіта позитивно впливає на розвиток таких ключових компетентностей у молоді, як соціальних та громадських, інформаційно-цифрових, уміння вчитися впродовж життя, ініціативності та підприємливості, обізнаності та самовираження у сфері культури, екологічної грамотності та здорового способу життя. Це, в свою чергу, сприяє формуванню спроможності учнівської молоді до ефективної участі у житті громади, й, таким чином, підкреслює цінність діяльності закладів загальної середньої освіти як освітніх осередків громад щодо інтеграції ресурсів неформальної освіти у шкільний освітній процес.

Список використаних джерел

1. Бумери, меленіали, покоління Z – хто це? Розбираємось у теорії [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/society/2020/02/9/239843/>
2. Молодіжна політика в умовах децентралізації, [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://decentralization.gov.ua/youth>
3. Національна молодіжна стратегія до 2030 року:затв. Указом Президента України від 12.03.2021 р. № 94/2021, [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.president.gov.ua/documents/942021-37337>
4. Скажи своє слово! Посібник з переглянутої Європейської хартії про участь молодих людей у місцевому та регіональному житті/ Видавництво Ради Європи / Біла церква/«Час змін Інформ», українське видання, 2016 р. 142 с.
5. Концепція розвитку громадянської освіти України, розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.10.2018 р. № 710-р. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>
6. Кулініч О. В., Барінова Д. С., Нестеренко В. В. ,Участь молоді в управлінні громадами: збірка інформаційно-методичних матеріалів/ Х.: Харківський відокремлений підрозділ Центру розвитку місцевого самоврядування, 2018.48с. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/306/metodychka-uchast-molodi-v-upravlinni-gromadoyu-cvet.pdf>

Плетньова Л. А.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

РОЛЬ МАСМЕДІА У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДНИХ ПОЗИЦІЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Однією з основних ознак розвитку сучасного суспільства є стрімкий розвиток комп'ютерних інформаційних технологій, який дає можливість сучасній людині навчатися, обговорювати проблеми, які турбують, знайомитися та спілкуватися з друзями, а також перенестися в будь-яку країну світу, дізнатися про її культуру та традиції, використовуючи необмежені можливості Всесвітньої мережі Інтернет.

Зростання ролі засобів масової інформації призводить до підвищення вимог до їх значущості в суспільному житті. Встановлено, що ЗМІ є найважливішими прийомами соціалізації особистості на сучасному етапі розвитку суспільства. Вплив інформації мас-медіа на становлення особистості, формування її світогляду, способу та стилю життя надзвичайно значний.

Медіа можуть бути і потужним джерелом знань, і серйозною завадою у навчанні та вихованні, і добрим засобом розвитку, і його гальмом. Засилля низькопробної продукції ЗМІ вимагає посилення уваги педагогів до виховання засобами медіа, уміння на ретельно відібраному матеріалі розвивати високий рівень художнього сприйняття, пізнавальні інтереси та творчі можливості здобувачів освіти.

У сучасному суспільстві ЗМІ виконують низку функцій, важливими серед яких є такі: комунікативна – спостереження за подіями та формування суспільної думки стосовно їх сутності; інформаційна – збирання, редагування, коментування та поширення інформації; ретрансляційна – відтворення певного способу життя з відповідним набором політичних, духовних, соціальних цінностей. Кандидат наук з державного управління В. В. Карлова зазначає: «ЗМІ справляють вплив на всі сфери життєдіяльності суспільства, на соціально-психологічний і духовно-культурний розвиток кожного члена суспільства, тому що

кожна нова інформація, що надходить по каналах ЗМІ, відповідним чином стереотипізована й несе в собі багаторазово повторювані ціннісні орієнтації й установки, що закріплюються у свідомості людей» [3].

Масмедіа – невід’ємний чинник сучасного уроку. Інтернет-технології стали природною частиною життя дітей і сучасної молоді. Невміння працювати з комп’ютером і орієнтуватися в інтернет-просторі в сучасному суспільстві можна порівняти з невмінням писати й читати. Комп’ютер є не тільки розвагою, але й засобом спілкування, самовираження та розвитку здобувача освіти. У кіберпросторі існує велика кількість спеціальних сайтів, адресованих дітям різного віку, які дозволяють розширити коло інтересів дитини і сприяють її додатковій освіті, спонукають до кмітливості, привчають до самостійного розв’язання задач. Навчання – це «пряма й первинна функція медіа, яка має все більше додаткових технологічних рішень, що враховують активність споживача: пошукові сервіси, енциклопедії, тематичні сайти тощо. Легкість і швидкість отримання інформації з медіа – важливий ресурс розвитку особистості» [4, с. 259].

«Задоволення потреби у спілкуванні, моральній підтримці – найважливіші потреби підлітків. Якщо вони не можуть задовольнити їх в реальному житті, то задовольняють їх у Мережі, яка дає їм можливість «втекти» від проблем, труднощів, що виникли на певному етапі соціалізації» – наголошує кандидат педагогічних наук, професор Веретенко Т. Г. [1, с. 35]. Щоб повноцінно орієнтуватись у віртуальному просторі, дитині треба вчитися структурувати великі потоки інформації, дотримуючись основних правил безпеки в мережі.

Чим приваблює інтернет дітей і підлітків?

- Різноманітне спілкування.
- Утамування інформаційного голоду.
- Пошук нових форм самовираження.
- Анонімність і віртуальна свобода (моделювання множинності «Я»).
- Відчуття спільності та приналежності до групи [2, с. 6].

Навчальні, розвиваючі та розважальні інтернет-ресурси орієнтовані на дітей будь-якого віку. За їх допомогою діти в цікавій ігровій формі засвоюють основи письма та лічби, вчать малювати та моделювати, привчаються до самостійної роботи і складають уявлення

про навколишній світ. Розв'язання цікавих задач формує навички навчальної діяльності. До завдань розвиваючих програм та ігор входить також удосконалення пам'яті, уваги, мислення, логіки, спостережливості, тренування швидкості реакції тощо. Існує багато ігор, що водночас мають виховну й освітню основу.

Світ навколо нас змінюється щохвилини. Якщо 100 років тому вчитель мав авторитет людини, яка знала майже все, то зараз він може тільки скерувати на потрібний шлях. Учителі так само, як усі інші, губляться в різноманітті гаджетів: смартфонів, айфонів, електронних книжок, дошок, мультимедійних пристроїв та у великому обсязі інформації Інтернету. Але для того, щоб залишатися цікавим для учнів, вчителю необхідно крокувати в ногу з часом.

З появою у дітей мобільних телефонів змінився також їхній спосіб мислення. Уся інформація повинна бути чіткою, невеликою, логічно пов'язаною між собою, як меню мобільного телефону. На уроках мови та літератури можна використовувати різноманітні таблиці при вивченні будь-яких тем, які несуть чітку інформацію і зазвичай легко запам'ятовуються і застосовуються. Використання мультимедійних пристроїв позитивно впливає на освітній процес. З їх допомогою можна створювати презентації, інтерактивні завдання, демонструвати фрагменти художніх і навчальних фільмів; це не лише допоможе вчителеві чітко спланувати хід уроку, а й зацікавить учнів, дасть змогу побачити те, про що йде мова, зробить інформацію більш доступною і корисною.

Якщо добре подумати, з появою Інтернету можна побувати де завгодно і побачити що завгодно, навіть не виходячи з приміщення. Для освіти учнів це є дуже важливим. Не всі вчителі можуть скористатися цим на уроці, але проєктна робота може дати добрі результати. У таку роботу зазвичай включаються навіть ті учні, які неохоче працюють на звичайному уроці. До того ж це дає змогу отримати найвищий бал із задоволенням.

Під час навчання учнів 9-11 класів можуть бути використані навіть соціальні мережі. Цей незвичний спосіб діяльності є дуже дієвим. Загальновідомо, що більшість часу підлітки проводять у віртуальному спілкуванні. Чому б не стати частиною їхнього світу у кіберпросторі? Сьогодні підлітки переконують: «Якщо тебе не існує в Інтернеті, тебе

не існує взагалі». Це реалії нашого життя. Хочеш бути почутим підлітками – спілкуйся з ними їхньою мовою. Тому так важливо мати свій сайт, блог, сторінки в соціальних мережах, електронну пошту. Створивши спільноту зі своїми учнями, учитель присутній у їхньому житті, легко доносить потрібну інформацію, може побачити мрії та сподівання своїх дітей.

Отже, використання елементів медіа в освіті та вихованні учнів є дуже важливим. Щоб збільшити цікавість учнів та допомогти їм пристосуватися до реалій життя, учитель повинен користуватися усіма можливими формами та методами викладання. Адже від учителів залежать життя та успіх учнів.

Список використаних джерел

1. Веретенко Т. Г., Снітко, М. А. Компонентнісний підхід до діяльності підлітків у Інтернет-мережі // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. № 84. С. 35-39.
2. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у вір. Чапа, Н. М. Бугайова. К.: Видавництво: ТОВ «Видавничий Будинок «Аванпост-Прим», 2010. с. 48. (Посібник для батьків).
3. Карлова В. В. Вплив засобів масової інформації на формування української національної свідомості <http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07kvvunc.htm>.
4. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.

Ростіанов Б. Ю.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ДОСВІД ВЕЛИКОГО ПЕДАГОГА А. С. МАКАРЕНКА В ДІАХРОНІЇ

Вітчизняна новітня історія збагатилася педагогіку досвідом насамперед двох великих діячів: Антона Семеновича Макаренка і Василя Олександровича Сухомлинського.

А. С. Макаренко у своїй педагогічній системі основою виховання вважав колектив – і виділив такі основні ознаки колективу: спільна мета, спільна праця, спільна організація цієї праці; органічний зв'язок з іншими колективами; наявність органів координування й управління; відносини відповідальної залежності; колектив повинен стояти на принциповій позиції єдності всього трудящого людства. В часи А. С. Макаренка все це було дуже актуально. Макаренко розглядав колектив як динамічне об'єднання, яке в своєму розвитку проходить ряд стадій: 1) перша стадія – вимагає педагог, він же вивчає вихованців, організовує різноманітну колективну діяльність; 2) друга стадія – вимагає педагог і актив; різноманітні форми колективної діяльності, розвиток активності; 3) третя стадія – колектив висуває вимоги до окремої особистості [1, с. 7].

Цікава деталь: А. С. Макаренко розробляв свою педагогічну систему за допомогою брата Віталія – офіцера (царського, а згодом білого); звідси – «воєнізованість» навчального і виховного процесу в навчальних закладах, очолюваних А. С. Макаренко.

А. С. Макаренко розробив теорію дитячого колективу, розкрив основні його ознаки, визначив стадії його розвитку, шляхи формування і методик використання виховних можливостей колективу. Згідно зі вченням Макаренка, характерними ознаками стилю життя і діяльності дитячого колективу є: мажорний (А. С. Макаренко дуже любив це слово «мажорний» – тобто протилежний «мінорному»), життєрадісний настрій, почуття власної гідності, здатність до орієнтування, почуття захищеності, здатність до гальмування, звичка поступатися товаришеві, єдність колективу. Якщо панує життєрадісний тон, в основі якого свідомо дисципліна, єдність і дружба, почуття власної гідності кожного члена колективу, – виховання учнів дається легше. Так тоді вважав А. С. Макаренко.

Педагогічна система А. С. Макаренка – це складна сукупність ідей і практичних рішень, основними з яких є:

- Суть виховання як суспільного явища;
- Єдність виховання і життя;
- Мета виховання як розгорнута програма формування людської особистості;
- Колектив як метод виховання;
- Взаємовідносини колективу і особистості;

- Самоуправління у колективі;
- Виховання свідомої дисципліни;
- Зв'язок навчання із продуктивною працею;
- Праця як постійний компонент системи виховання;
- Залучення вихованців у різноманітні життєві сфери, виховання господаря життя;
- Традиції й їх виховна роль;
- Педагогічний колектив і його центр;
- Всебічний розвиток особистості;
- Роль сім'ї у вихованні дітей.

На думку А. С. Макаренка, педагогіка є найбільш діалектичною, рухливою, дуже складною і різноманітною наукою. Основними характеристиками макарєнківської педагогіки є діалектичне розрізнення методики навчання і методики виховання, єдність вивчення дитини та її виховання, єдність виховання дітей і організація їхнього життя, поєднання вивчення основ наук з продуктивною працею учнів, науково організована система всіх впливів, посилення уваги до дитячого колективу. Психологія має бути не основою педагогіки, а продовженням її у процесі реалізації педагогічних закономірностей та ін. Мету виховання А. С. Макаренко розумів як програму особистості, програму людського характеру («Методи виховання»). На його думку, у виховному процесі має бути загальна програма виховання й індивідуальні корективи до неї залежно від особистості конкретного учня. Навчально-виховний процес має на меті формування високої дисципліни і виконавчої чіткості у вихованців. Значна роль належить навчально-виховному процесу школи, зокрема шкільній дисципліні [5, с. 471]. В розмовах з учнями-колоністами А. С. Макаренко наголошував, що перед ними стоять настільки важливі завдання, що вирішити ці завдання без дотримання суворої дисципліни неможливо. А. С. Макаренко вважав, що зовнішній контроль певною мірою є примусом до позитивної поведінки, – водночас діє внутрішній контроль, коли певні норми поведінки настільки засвоєні, що стали внутрішніми переконаннями людини, і вона виконує їх, часто навіть не замислюючись над тим, чому чинять так, а не інакше. Як стверджував А. С. Макаренко, у вихованні слід домагатися розумного поєднання зовнішнього і внутрішнього контролю за поведінкою

вихованців, навчити їх «робити правильно, коли ніхто не чує, не бачить і ніхто не дізнається» [6, с. 112].

Доволі цікавим є принцип паралельної дії, використовуваний А. С. Макаренком, згідно з яким вихованцеві ставлять вимогу не прямо, а через колектив, коли відповідальність за кожного покладається на колектив і його самоврядування; також цей принцип дуже впливає на згуртованість колективу. На згуртованості учнівського колективу позитивно позначається і згуртованість у діяльності педагогів, єдність вимог до нього. А. С. Макаренко вважав, що у згуртованому педагогічному колективі кожен педагог насамперед дбає про згуртованість загальношкільного колективу, відтак – про справи свого класу й лише потім – про власний успіх.

А. С. Макаренко виходив з того, що сім'я є природним людським колективом. А. С. Макаренко вважав, що хороших людей можуть виховати лише щасливі батьки. Якщо до шести років дитина виховувалася правильно і в ній виховані певні звички активності і гальмування, то на таку дитину ніхто не вплине погано. А. С. Макаренко розглядав питання сімейного виховання з державної точки зору. Кожна сім'я повинна виховувати дітей відповідно до державних завдань. Батьки повинні добре знати і розуміти, що вони виховують дитину не тільки для своїх радощів. У сім'ї під їх керівництвом росте людина, яка повинна стати гідним громадянином своєї Батьківщини.

Теоретичні погляди А. С. Макаренка здобули, зокрема, ось таке відоме цікаве практичне підтвердження. Як відомо, харківська колонія стала випускати фотоапарати «ФЕД». Харківський фотоапарат часто використовувався як цінна нагорода, і нагородити таким фотоапаратом міг особисто тільки нарком внутрішніх справ СРСР, а також нарком внутрішніх справ УРСР. До червня 1941 року було виготовлено 160 тисяч 650 фотоапаратів «ФЕД». При цьому А.С. Макаренко, який був не лише видатним педагогом, а й видатним менеджером свого часу, ефективним менеджером, – говорив: «Ми робимо не фотоапарати, а людей». Макаренко розробив і впровадив абсолютно унікальну систему виховання й навчання – такого не вдавалося зробити більше нікому ні до нього, ні після нього. «КПД», так би мовити, від роботи Макаренка був приголомшливий.

А. С. Макаренко виховував зі своїх колоністів таких людей, які потім ставали героями труда і війни. Більшість із них героїчно загинула на фронтах Великої Вітчизняної; по її закінченні, в 1945 році – з трьох тисяч вихованців колоній Макаренка живими залишилися 245.

Отже, бачимо й пригадуємо, якою цінною була педагогічна система А. С. Макаренка в діячості – в історії.

Список використаних джерел

1. Абаринов А. Патриарх общественного воспитания / А. Абаринов // Зеркало недели. – 2008.- 15 марта. – С.7.
2. Конисевич Л. В. Нас воспитал Макаренко / Л. Конисевич. – Челябинск: ИУУ, 1993. – 180 с.
3. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. Макаренко. – К.: Дніпро, 1986. – 346 с.
4. Макаренко А. С. Флаги на башнях / А. Макаренко. – К.: Дніпро, 1988. – 428 с.
5. Ярмаченко М. Д. Макаренко Антон Семенович // Энциклопедия освіти / гол.ред. В. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 471-472.
6. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко / Н. Ярмаченко. – К.: Наук.думка, 1989. – 258 с.

Чешенко О. І.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Стан здоров'я дітей, підлітків і молоді завжди є у центрі уваги світової громадськості, оскільки це показник цивілізованості держави, один з провідних індикаторів її національної безпеки. В останні десятиліття здоров'я в широкому розумінні відноситься світовою спільнотою до кола глобальних проблем. В умовах сучасних викликів гостро постає проблема збереження та зміцнення здоров'я учнів та педагогів. Для ефективного вирішення завдань здоров'язбереження

суб'єктів педагогічного процесу, в закладах освіти актуальним є питання впровадження здоров'язбережувальних технологій.

Проблема дослідження теоретико-методичних засад навчання дітей та молоді засобами здоров'язбережувальних технологій на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки має важливе наукове, освітнє і суспільне значення. Більшість учених (В. Кучма, А. Мітєєва, М. Смирнов, М. Степанова, Л. Тихомирова та ін.) визначають використання здоров'язбережувальних технологій як головний напрям вирішення проблем збереження та зміцнення здоров'я дітей та підлітків в умовах сучасної освіти.

Дослідженням щодо здоров'язбережувальних технологій присвячені роботи В. Бобрицької, А. Вірабової, М. Гончаренко, В. Горашука, О. Іонової, Ю. Лук'янової та ін. При аналізі спеціальної літератури виявлено, що сутність поняття «здоров'язбережувальні технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності закладу освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я. Єдиного визначення поняття «здоров'язбережувальні технології» в освіті не існує.

Здоров'язбережувальні технології, на думку О. Московченко – це сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я індивіда. На думку автора, здоров'язбережувальні технології передбачають засвоєння теоретичних знань, формування пізнавальної діяльності з питань методики оздоровчого тренування, здоров'я та його кількісної оцінки за допомогою комп'ютерних технологій, що дозволяє прищепити навички фізичної культури, культури здоров'я, здорового способу життя [4, с. 21].

Сутність здоров'язбережувальної технології Ю. Науменко визначає як здоров'язбережувальну педагогічну діяльність, яка по-новому вибудовує стосунки між освітою і вихованням, переводить виховання в рамки людинотвірного процесу, життєзабезпечення, спрямованого на збереження і зміцнення здоров'я учнів [5, с. 38].

Т. Бойченко зазначає, що в основі здоров'язберігаючих технологій, лежить проведення відповідних коригуючих, психолого-педагогічних, реабілітаційних заходів з метою поліпшення якості життя особистості: формування більш високого рівня її здоров'я, навичок

здорового способу життя, забезпечення професійної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості» [2, с. 2].

На думку Н. Беседи «здорів'язбережувальні технології – це системний метод програмування цілей, конструювання змісту, прийомів, засобів навчання й виховання, спрямованих на підвищення рівня індивідуального здоров'я дітей і підлітків, формування в них життєвих навичок та створення здоров'язбережувального освітнього середовища в школі за умов здійснення моніторингу стану здоров'я учнів» [1, с. 9-10].

Отже, вчені пропонують розуміти, що здоров'язбережувальні технології забезпечують сприятливі умови перебування дитини в освітньому закладі, що передбачає відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, особистісно орієнтовані методики навчання та виховання; оптимальну організацію педагогічного процесу відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог; оптимальний руховий режим тобто об'єднують у собі всі напрями діяльності навчального закладу через призму формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей. Ця особливість обумовлює багатоваріантність тлумачення поняття «здорів'язбережувальні технології» і дає змогу згрупувати їх за напрямками.

Серед здоров'язбережувальних технологій, які використовуються в системі освіти, Н. Смирнов пропонує виділити декілька груп, у яких застосовуються різні підходи, форми і методи роботи: 1) медично-гігієнічні; 2) фізкультурно-оздоровчі; 3) екологічні здоров'язбережувальні технології; 4) технології забезпечення безпеки життєдіяльності; 5) здоров'язбережувальні освітні технології, які підрозділяють на три підгрупи: а) організаційно-педагогічні технології, б) психолого-педагогічні технології, в) навчально-виховні технології [6, с. 86]. Окреме місце займають ще дві групи технологій, що традиційно реалізовувалися у спеціальних закладах, але останнім часом пропонуються як додаткова робота освітнього закладу: соціально адаптуючі і особистісно-розвиваючі технології.

На думку О. Ващенко, серед здоров'язберігаючих технологій розрізняють такі типи: а) власне здоров'язберігаючі; б) оздоровчі; в) технології навчання здоров'ю; г) виховання культури здоров'я [3, с. 3].

Основними компонентами здоров'язбережувальних технологій

виступають: аксіологічний, гносеологічний, здоров'язберігаючий, емоційно-вольовий, екологічний, фізкультурно-оздоровчий.

Провідна роль у реалізації здоров'язбереження учнів належить вчителю. Упровадження в освітній процес здоров'язбережувальних технологій висуває відповідні вимоги до рівня теоретичної та практичної підготовки педагогічного колективу школи, рівня сформованості у вчителів ціннісних настанов до збереження власного здоров'я та здоров'я учнів, а також збагачення досвіду творчої здоров'язбережувальної педагогічної діяльності.

Взаємодія школи та сім'ї, робота з батьками має бути спрямована на розвиток вольового компоненту особистості, який зумовлює формування у школярів таких особистісних якостей, як волевиявлення, цілеспрямованість, рішучість, самовладання, організованість. Це дає змогу молодим людям бути активними суб'єктами діяльності зі збереження і зміцнення здоров'я, тобто самостійно застосовувати здобуті знання про способи збереження здоров'я у власному житті.

Список використаних джерел

1. Беседа Н. А. Здоров'язбережувальні технології як запорука ефективного навчання і виховання школярів (тренінг для вчителів) // Постметодика. 2010. № 1. С. 47-53.
2. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. 2005. № 2. С. 1-4.
3. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі // Здоров'я та фізична культура. 2006. № 8. С. 1-6.
4. Московченко О. Н. Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий): автореф. дисс... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 / О. Н. Московченко. М., 2008. 62 с. (російськ.).
5. Науменко Ю. В. Здоров'язберігаюча діяльність школи / Ю. В. Науменко // Педагогіка. 2005. № 6. С. 37-44 (російськ.).
6. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. 2-е изд. М.: АРКТИ, 2006. 320 с.

Шеремет С. І.

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Сучасна освітня політика України продовжує власне становлення у непростих умовах. Пандемія коронавірусу як небезпека світового масштабу породила ряд нових цивілізованих викликів. Нові реалії соціуму саме в освітній галузі, вимагають від педагогічної громади миттєвих реагувань на виклики та прийняття виважених рішень. Заклади освіти України уже мають певний напрацьований досвід організації освітнього процесу у варіантах змішаного та дистанційного навчання. Однак не менш актуальним залишається питання організації виховного процесу в дистанційному режимі та означення виховних тенденцій. Саме поєднання таких факторів як соціальне дистанціювання, самоізоляція та технологічне опосередкування традиційних суб'єкт–суб'єктних зв'язків і кристалізувало ряд аспектів, які стали найважливішими у сьогоднішні.

В сучасних дослідженнях (Ю. Бабанський, І. Бех, Д. Григор'єв, Ю. Мануйлов, О. Киричук, О. Коберник, Я. Корчак, З. Курлянд, І. Підласий,) визначена парадигма виховання, основою якої є: особистість дитини, як найвища цінність; орієнтація педагога на гуманні, демократичні принципи; спільна з дитиною життєдіяльність та стратегія суб'єкт–суб'єктної взаємодії [3]. На основі новітніх підходів до виховання і вибудовується виховний процес закладу освіти «як цілеспрямована педагогічна взаємодія, в ході якої здійснюється закономірна, послідовна, неперервна зміна моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів [5, с. 25].

Виховний процес школи має бути спрямований на створення необхідних умов для сприяння розвитку здібностей, талантів та якостей особистості, які забезпечують її життєздатність та життєстійкість у сучасних умовах. Цей процес розглядається науковцями як цілеспрямована, педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу; взаємовплив на особистість, що сприяє проєкції індивідуальної

траєкторії розвитку дитини; творча співпраця суб'єктів виховання, в процесі якого проходить закономірний, постійний та системний розвиток цих суб'єктів.

В період дистанційного навчання важливим є максимальне збереження сутності процесу виховання, його практичної реалізації, вибудовування тієї моделі, яка буде найбільш продуктивною в окремо взятому закладі (класному колективі), враховуючи думки, бажання, запити учнів та їх батьків.

Здоров'язагрозувальна ситуація, нестабільність процесів в ряду галузей, нові виклики в освітній політиці, зумовлює необхідність окреслити виховні тенденції, які є важливими в цей період.

Сучасні умови стали стимулом для зростання особистості, її творчого, інтелектуального потенціалу, свідомого розуміння причетності до життя суспільства. Змінилася позиція особистості в тому, що власне благополуччя слід розглядати як благополуччя усієї спільноти. Виникли потужні паростки єдиних емоційних переживань, які мотивують молодих людей на зміни у ставленні до ситуації та формують високу громадянську відповідальність за власні вчинки й справи.

Особливого трансформування зазнали окремі складові діяльності батьківської громади. Успішно відбувається згуртування сім'ї, яке поглибило взаємсприйняття батьків та дітей завдяки тривалості процесу спілкування. Через професійну зайнятість, певну переконаність в недоречності розмов, батьки в основному обмежувались «настановчим характером» комунікації. Завдяки ситуації покращилося розуміння необхідності спілкування, розширився змістовий контент, який зачіпає більш широкі соціальні питання, емоційні переживання та спільні справи, які об'єднані міжвіковими почуттями. Важливим є долучити батьків до активної співпраці, спрямованої на створення безпечного продуктивного домашнього середовища. Батьки мають стати активними і постійними партнерами педагога у реалізації освітніх та виховних цілей.

Чітко обмежене просторове середовище, в якому опинилось учнівство, суттєво впливає на зміст та кількість вражень, які отримували в процесі взаємодії з ровесниками. Розірвався ланцюжок спільних буднів, де вирувало живе міжособистісне спілкування, взаємини та зустрічі. Тому основна роль педагогів та батьків компенсувати цю прогалину

важливими для дитини чинниками. Це справжня людська підтримка, розуміння, залучення до ініціатив, успішних практик та вчинкових активностей, які спрямовані на формування життєвих цінностей та компетентностей.

Постійне входження вихованця у реальні активності є одним із пріоритетів виховного процесу в дистанційному режимі. Результат такої діяльності сприяє розширенню обмеженого просторового середовища, зануренню в продуктивний соціокультурний простір, долученню до стихії різноманітних переживань та проявів себе у бажаних соціальних ролях. Виховний процес більшою мірою зводиться до проведення таких практик, які замінюють очні «живі» форми роботи. Прикрим є те, що певною мірою порушується цілісність виховання «як багаторівневого, багатофакторного, багатокomпонентного, багатовекторного і відкритого процесу, що відбувається наскрізно у навчальній, позаурочній, позашкільній, творчій, суспільно-корисній, благодійній діяльності» [6, ст. 308].

Змішана та дистанційна форма навчання руйнує усталені освітні та виховні практики, змушує інтенсивно та оперативно трансформуватися, знаходити нові канали реалізації освітньо-виховного процесу. Закономірно, що сучасний розвиток цифрових технологій, базові цифрові пристрої сприяють технологічному вирішенню питання налаштування дистанційної освіти та виховання. Педагогічною спільнотою успішно використовуються такі платформи та мобільні сервіси як ZOOM, Skype, Google, Classroom, Facebook, Viber, Messenger, WhatsApp тощо. Однак, постає питання рівня доступності до інтернету, наявності базової комп'ютерної техніки та цифрових гаджетів у здобувачів освіти різних куточків регіону. Діти опиняються у цифровій нерівності не лише у зв'язку з відсутністю доступу до якісних інтернет послуг, але й в результаті соціально-економічної нерівності. В таку ситуацію потрапляють не тільки учні, а й вчителі, батьки.

Розглядаючи ціннісно-смісловий компонент виховного процесу важливо виставити акцент на рівень готовності педагогів до діяльності в режимі дистанції. Стає доцільним здійснити переорієнтацію цілей, завдань, принципів побудови системи життєдіяльності колективу. Спрямованість дій важливо направити на ефективне спілкування, спільну продуктивну діяльність, яка передбачає формування самостійності,

відповідальності, свідомого прийняття рішень та мотиваційних процесів. Саме тут варто привернути увагу до здійснення системного, дієвого виховання дітей у площині поєднання зусиль педагогів та батьків. Сімейне виховання стає одним із самоцінним та важливим аспектом і частково виходить з полі зору вчителя. Позитивом є те, що відбувається поєднання поколінь внаслідок активізації спільної творчої, спортивної діяльності, організації змістовного дозвілля батьків та дітей. Однак, є і зворотна сторона взаємодії. Тривале перебування разом показало не готовність батьків до виховання дітей, нерозуміння їх проблем та інтересів, нездатність бути прикладом для них.

Окреслюючи виховні тенденції, слід відвести особливе місце індивідуальної роботи з вихованцем, спрямованій на побудову його траєкторії розвитку. Однак, логіка розгортання виховного процесу неможлива у рамках повної діджиталізації та тотального занурення у цифрову площину. Тому виховний процес в дистанційній формі найбільш чуттєво реагує на зміни і потребує постійної модернізації.

Виклики, тенденції та проблеми в період пандемії якісно змінюють роль педагога – виховника. Він стає наставником цілісного життя вихованців, розуміючи їх переживання, прагнення, даючи конкретні та корисні поради. Це поглиблює розуміння ролі педагогічного супроводу, особистого спілкування та якісної співдіяльності й життєтворчості.

Отже, означення сутності сучасної парадигми виховання, виховних тенденцій, складових виховного процесу та виставлення акцентів на важливість окремих аспектів є актуальними в організації виховання в дистанційному форматі. А необхідність осмислення реальності ситуації педагогу-практику висовує потребу в мобільності й адаптивності, виборі власної моделі побудови виховного процесу та спроможності пристосуватися самому й вихованцям до нового формату роботи закладу.

Список використаних джерел

1. Програма «Нова українська школа» у поступак до цінностей: Київ, 2018. 40 с.
2. Ягоднікова В. В. Формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: теоретичні і практичні аспекти:

монографія/ В. В. Ягоднікова. Одеса: Видавець В. В. Букаєв, 2016. 496 с.

3. Ягоднікова В. В. Виховання як базовий теоретико-методологічний конструктор педагогіки і освіти/ В. В. Ягоднікова. Одеса: Видавець В. В. Букаєв, 2020. 303-309 с.

Шумовецька І. М.

Одеський ліцей «Фонтанський»

Одеської міської ради Одеської області

ВИХОВНА СИСТЕМА КЛАСУ «СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ТА ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ТА СПІВТВОРЧОСТІ»

Будь-яке суспільство будує своє життя відповідно до цінностей, які приймає і якими керується. Сучасне виховання базується на системі цінностей, які через культуру, традиції, філософію, релігію формують виховний ідеал. Ефективність продуктивного становлення цілісної особистості можлива за умови творчого підходу, багаторівневого та змістовного, на засадах дієвого партнерства, співробітництва та співтворчості.

Пошук шляхів розв'язання важливих проблем гармонійного розвитку особистісної зрілості та формування життєвої компетентності учнів призвів до створення й втілення в процес виховання моделі виховної системи «Становлення особистісної зрілості та життєвої компетентності на засадах педагогіки партнерства та співтворчості», в якій важливе місце посідають мотиви серйозної уваги до кожної особистості як майбутнього творця власного життя, будівничого своєї країни, свідомого й гідного громадянина держави.

При розбудові системи виховної діяльності класу керують ідейною скарбницею видатних педагогів Я. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, Л. Сенеки, В. Сухомлинського, К. Ушинського, мудрою філософією Платона, Плутарха, Г. Сковороди, де можна знайти безцінні

роздуми про виховання та навчання, думки представників сучасної вітчизняної педагогіки, досвід роботи.

Модель виховної системи класу розбудована на основі творчого переосмисленого ідейного змісту етнопедagogіки, досвіду сімейного виховання, філософських, дидактичних надбань видатних педагогічних діячів минулого, сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів та передової думки педагогічної еліти Одещини на засадах психолого-педагогічної взаємодії всього арсеналу учасників виховного процесу: діти + педагоги + батьки + громадськість.

Мета виховної системи класу – створення позитивного й гармонійного оточення, що ґрунтується на демократичних засадах, співтворчості, консолідації зусиль педагогів, сім'ї та громадськості щодо забезпечення всебічного виховання школярів, їхньої особистісної зрілості.

Головні завдання: виховання гідного громадянина, патріота своєї держави, законслухняної та ідейної особистості; сприяння вихованню фізично й духовно здорової, високоінтелектуальної особистості, поціновувача культури й традицій свого народу, носія національної ідеї; чесної й порядної людини, здатної жити за законами честі; сприяння вихованню особистості, яка має на все власну думку, здатна до самовираження, самоствердження, відповідальної й принципової; сприяння формуванню в учнів норм етики, моральних переконань, прийомів самоконтролю, конструктивного діалогу, міжособистісних взаємин, вміння спілкуватися, сприяння вихованню поваги до старших, взаємоповаги, волі, альтруїзму; створення комфортних умов для плідного саморозвитку й самовдосконалення особистості; створення умов для консолідації зусиль педагогів, дитячих колективів, батьків, громадськості.

Пріоритетні напрями виховної системи класу: створення сприятливих умов для особистісної зрілості та духовного зростання учнів; творче поєднання різновидів діяльності та принципів (ділового, педагогічно-психологічного) партнерства з метою створення атмосфери сприятливого спілкування на теренах творчості, спільної праці та взаємодопомоги для досягнення поставленої мети; формування здорової життєвої компетентності, виховання потреби в самовдосконаленні; сприяння розвитку громадянської позиції, відчуття

власної потреби в спільній справі на засадах учнівського самоврядування, що передбачає формування в дітях вміння співпрацювати на принципах партнерства, гласності, демократизму; забезпечення комплексного виховного впливу, що формує ініціативну, здатну приймати нестандартні рішення, цілісну особистість, якій притаманні толерантність, благодійність в режимі реального часу; конкретизація колективних творчих справ та створення можливостей для самореалізації школярів в конкретних справах; забезпечення прав та інтересів учнів, відвернення дітей від асоціальних форм поведінки; упровадження інноваційних методик, форм, прийомів виховання, розвитку виховної системи класу.

У класі реалізуються та діють такі складники виховної системи:

- Проєкт «Через культуру ділового партнерства – до життєвої компетентності»;
- Програма «До зірок – впевнений крок!»;
- Клуб вихідного дня «Родинне коло».

Проєкт «Через культуру ділового партнерства – до життєвої компетентності». Девіз: «Залишайся сам собою і стань яскравою особистістю». Тематичні розділи проєкту:

- «Контрольна для дорослих»,
- «Ми разом, і ти – не один»,
- «Ключ Успіху»,
- «Про внутрішній контакт»,
- «Чуття єдиної родини»,
- «Є думка».

Форми виховної роботи: учнівські проєкти як інтерактивна форма, що сприяє ефективному засвоєнню демократичних цінностей та навчанню вихованців вмінню визначати проблеми та знаходити шляхи їх вирішення; створення й робота дружніх об'єднань, що працюють у спільному руслі: батьки і діти; скарбничка ідей, банк добрих справ – живильне джерело в становленні особистісної зрілості й життєвої компетентності; тренінги, інформаційні години, інсценізації здоров'язберігаючої орієнтації; акції милосердя в рамках класного, шкільного та позашкільного простору; усвідомлена участь учнівського

самоврядування у вирішенні важливих питань життя класу, школи; години спілкування, тематичні вечори, спільна підготовка та проведення заходів, клуби, зустрічі з людьми різних професій як шлях до встановлення міцних зв'язків між дітьми та дорослими і яскравий спосіб самовираження особистості; використання всіх видів творчої діяльності – науково-навчальних, технічних, ігрових, управлінських, мистецьких на тлі простору для прояву здібностей, стилю спілкування, розвитку ініціативності.

У виховній системі класу ефективно реалізується програма «До зірок – впевнений крок!», яка для кожного учня складається з п'яти кроків:

1. Я люблю здорове й прекрасне життя, свою родину, школу, країну.
2. Я прагну бути освіченим, ініціативним, творчим, працьовитим, наполегливим.
3. Я – громадянин своєї держави, прагну до активної реалізації особистості, людина зі здоровою моральністю, цінюю красу, естетику, звичаї свого народу, родинну обрядовість.
4. Я готовий до майбутнього самостійного життя, комунікабельний, креативний, усвідомлюю себе як самоцінність. Самокритичний, цілеспрямований, готовий до прийняття важливих рішень, конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, до надання допомоги, доброчинності, шанувальник Закону й Права.
5. Сила єдності, добра й любові зробили мене Зіркою. Я – зірка серед зірок і готовий зробити відповідальний крок!

Взаємини «вчитель – учень – батьки – спільнота» ґрунтуються на принципах рівності суб'єктів, взаємодовірі, повазі й розумінні. Саме засади педагогіки партнерства, співпраці й співтворчості роблять процес виховання й становлення особистісної зрілості та життєвої компетентності і повноцінним і багатозмістовним, визнають право дитини на ірраціональність у вчинках, в життєдіяльності. Роботу з батьками будує на принципах творчого партнерства, педагогічного такту, яка ґрунтується на потребі в обміні інформацією, педагогічно-психологічними знаннями. Серед палітри заходів, проведених для батьків або в співпраці з батьками, успіхом користується клуб вихідного дня «Родинне коло», що дає змогу класному керівнику, дітям і батькам

почуватися єдиним цілим у виховному ланцюжку. Організована й продумана робота клубу «Родинне коло» допомагає: сформувати організаторські та комунікативні навички, встановлювати та укріплювати розвиток інтересів учнів класу; поєднувати серйозні заняття учнів з невимушеним спілкуванням, грою, обміном думками та враженнями; визначатися учням у виборі улюбленого виду дозвольних занять, тому що досягти суттєвого успіху можна лише в тій справі, яка тобі до душі; згуртувати учнівський колектив, активізувати роботу в позаурочний час; формувати навички здорового способу життя, зацікавити учнів, схильних до порушень дисципліни; упевнюватися в єдності родини і класу, що дарує тепло, надію, радість спілкування.

Безліч варіантів роботи у творчому колі «школа – класний керівник – вчителі – учні – батьки – громадськість», але завдання й мета їх єдині: пошуки конструктивного діалогу, взаємостосунків, співпраці й співтворчості, що творили б велику справу – виховання свідомого громадянина країни, людину – творця.

Моніторингові дослідження наслідків впровадження виховної системи класу демонструють, що ця виховна система вдосконалює будь-які ціннісні переваги дитини: валеоекологічні, цінності особистого життя, сімейні, громадянські, національні, а також – абсолютні цінності.

Пропонована виховна система діяльності класу має на меті зосередити увагу на сприянні формуванню у молодого покоління системи непідробних життєвих цінностей, пріоритету освіченості, здорового способу життя.

Процес виховання є безперервним, і класний керівник мусить, перебуваючи в постійному творчому пошукові, в тісному контактї, співпраці з батьками, громадою, знаходити все нові, більш удосконалені форми роботи з учнями, що сприятимуть реалізації головної мети вчителя, батьків, суспільства – вихованню цілісної й гармонійної особистості, гідного громадянина держави.

ПРОЕКТ

РІШЕННЯ

III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку»

21 травня 2019 року

м. Одеса

14 травня 2021 року на базі Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» проведена III Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку». Конференція традиційно присвячена Дню науки в Україні.

У науково-практичній конференції взяли участь понад 150 науковців, викладачів, методистів, педагогів, фахівців закладів освіти з різних регіонів України, зокрема Одеси, Вінниці, Києва, Кривого Рогу, Ніжину, Полтави, Харкова, Херсона, Умані, Одеської, Донецької областей та інших країн: Казахстан, Польща, США. В перше в конференції взяли участь здобувачі вищої освіти, зокрема магістранти і аспіранти Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Метою конференції стало обговорення та пошук шляхів вирішення актуальних проблем педагогічної науки і практики в умовах модернізації освіти.

Робота III Всеукраїнської науково-практичної конференції відбувалась в онлайн форматі за напрямками: проблемний контур сучасної педагогічної науки та освіти: філософський, психологічний, соціокультурний вимір; розвиток особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін в освіті; трансформація змісту та технологій неперервної педагогічної освіти: методологія, теорія, практика; реалії та перспективи Нової української школи; модернізація вітчизняної науки: рівність, доступність,

особливість; інновації як засіб прогресивних змін в освіті: теорія і практика; виховання особистості у вимірі нових освітніх реалій.

У процесі насиченої конструктивної роботи конференції учасниками конференції акцентувалась увага на проблемах неперервної якісної освіти, науково-педагогічних досліджень, генерації і поширення сучасних наукових досягнень у сфері педагогіки і освіти у регіональному, національному та європейському просторі, інтеграції науково-методологічних, методичних та практичних засад освітньої діяльності, репрезентувалися результати наукових здобутків та перспективний педагогічний досвід з реформування освіти, інклюзії, інновацій в освітньому процесі, аксіологічного та соціокультурного потенціалу освіти і виховання, становлення, розвитку і удосконалення особистісно-професійної компетентності здобувачів вищої освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Учасники науково-практичної конференції відмітили:

- ✓ актуальність, теоретичну та практичну значущість наукових, методичних і практичних напрацювань з питань сучасної педагогіки і освіти, які були репрезентовані учасниками конференції;
- ✓ евристичність та наукову перспективність представлених у доповідях результатів досліджень питань розвитку особистості сучасного педагога, професійного становлення компетентного фахівця в сфері освіти, трансформації неперервної педагогічної освіти;
- ✓ якість розв'язання теоретичних й методичних проблем модернізації освіти, позитивний довід децентралізації освіти;
- ✓ ґрунтовність, повноту та багатомірність висвітлення освітянських та наукових проблем оновлення змісту, підходів, методів, форм, технологій дошкільної і шкільної освіти в умовах глобальних цивілізаційних перетворень сучасного світу;
- ✓ позитивні педагогічні практики з розбудови Нової української школи, розвитку інклюзивної освіти, дистанційного навчання, впровадження інноваційних та цифрових технологій навчання і виховання здобувачів освіти;
- ✓ вмотивованість здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних та педагогічних працівників у питаннях особистісного та професійного саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Учасники III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» вважають за доцільне:

➤ сприяти подальшому розвитку єдиного науково-освітнього простору шляхом інтеграції наукової та освітньої діяльності закладів освіти через академічну мобільність здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних та педагогічних працівників, спільні наукові програми, гранти та проекти, сприяти впровадженню наукових досягнень у педагогічну практику;

➤ сприяти зростанню рівня наукових освітніх досліджень і розвитку новаторського руху педагогів;

➤ посилювати науковий прогрес у сфері пізнання закономірностей навчання, виховання та розвитку сучасної людини в постінформаційному суспільстві, започатковувати нові напрями наукового пошуку проблем педагогіки та андрогогіки;

➤ використовувати перевірені практикою наукові здобутки у царині філософії освіти, педагогіки, соціології, психології та ін. У освітній діяльності закладів освіти;

➤ забезпечити оптимальні психолого-педагогічні умови для розвитку особистісно-професійної компетентності педагога на основі реалізації принципу академічної свободи;

➤ сприяти трансформації системи якісної неперервної педагогічної освіти відповідно до викликів реформування освітньої галузі та освітніх потреб здобувачів вищої освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників на засадах академічної доброчесності;

➤ сприяти розробкам модельних програм предметів та інтегрованих курсів, освітніх програм в рамках підготовки до впровадження Державного стандарту базової середньої освіти;

➤ сприяти розвитку інклюзивної освіти, удосконалювати технології розвитку, навчання і виховання здобувачів освіти з особливими потребами;

➤ продовжити розробку і впровадження новітніх науково-методичних та організаційно-управлінських, соціально-педагогічних та психолого-педагогічних підходів до здійснення освітніх змін, виявлення і поширення інноваційного педагогічного досвіду з обговоренням на наступній, IV Всеукраїнській науково-практичній конференції

«Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку».

Рішення прийнято учасниками III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку», 14 травня 2021 року.

**м. Одеса,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»**

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аркавенко Наталія Володимирівна – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель початкових класів, КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

Бальбуза Олена Миколаївна – доктор філософії в галузі психології, методист Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Бегас Людмила Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Березюк Дмитро Іванович – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; викладач фізичного виховання, КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

Белоусова Руслана Вікторівна – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Близнак Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Бойко Наталія Сергіївна – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Бойченко Олена Андріївна – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вихователь, Одеський дошкільний заклад освіти «Ясла-садок» № 43 Одеської міської ради Одеської області

Болдирєва Ганна Володимирівна – завідувач науково-методичної лабораторії соціального партнерства та міжнародної діяльності, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Бурдюжа Євгенія Анатоліївна – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; викладач комісії загально-технічних дисциплін, Відокремлений структурний підрозділ «Одеський технічний фаховий коледж Одеської Національної Академії Харчових Технологій»

Бурлакова Юлія Олександрівна – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; педагог-організатор, Заклад загальної середньої освіти імені Б. Ф. Дерев'янка Іванівської селищної ради Одеської області

Варе Ірина Сергіївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Васильєва Катерина Петрівна – викладач української мови та літератури, Відокремлений структурний підрозділ «Одеський технічний фаховий коледж Одеської Національної Академії Харчових Технологій»

Ващенко Наталія Олександрівна – викладач математики, Петрівський аграрний коледж

Верготі Лідія Танасіївна – учитель української мови та літератури, учитель-методист, Чорноморська гімназія № 1 Чорноморської міської ради Одеської області

Виговська Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, головний редактор Всеукраїнського науково-практичного журналу «Директор школи, ліцею, гімназії», член НСЖ України

Воронова Світлана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, завідувач науково-методичної лабораторії розвитку та якості освіти кафедри освітньої політики, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Воронцова-Лісницька Ганна Олегівна – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вихователь дітей дошкільного віку, ЗДО № 140

Гасвець Яна Станіславівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Гацай Світлана Дмитрівна – вчитель математики, Одеська загальноосвітня школа № 45 I-III ступенів Одеської міської ради Одеської області

Герич Олександра Вікторівна – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель інформатики та математики, Заклад загальної середньої освіти імені Б. Ф. Дерев'янка Іванівської селищної ради Одеської області

Голобородько Євдокія Петрівна – доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

Голобородько Ярослав Юрійович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури, Херсонський державний педагогічний університет

Гончарова Олена Костянтинівна – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель вищої категорії, вчитель початкових класів, ОЗОШ №57

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

Гриньова Олена Григорівна – викладач української мови та літератури, ДНЗ «Одеський професійний ліцей сфери послуг ПНПУ ім. К.Д. Ушинського»

Дерябіна Світлана Василівна – старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Дмитрієва Оксана Вікторівна – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», методист, КПНЗ «Одеський ЦДЮТ «Моряна»

Євтодій Лідія Григорівна – вчитель математики, Лабушненський заклад загальної середньої освіти КЗ «ОЗ «Кодимський заклад загальної середньої освіти №1»

Железняк Олексій Валерійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Заварова Наталія Володимирівна – завідувач науково-методичної лабораторії корекційної та інклюзивної освіти кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Задорожна Любов Кирилівна – кандидат філософських наук, ректор КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Карюк Євгенія Олегівна – методист міського методичного кабінету відділу освіти Чорноморської міської ради Одеської області

Кисельова Ольга Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Колебошин Сергій Валерійович – український політик, народний депутат України IX скликання

Кольєва Жанна Миколаївна – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель української мови, літератури та зарубіжної літератури, Чорноморська загальноосвітня школа I-III ступенів №2

Кондратюк Алла Леонтіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова

Костенко Ростислав Валерійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Кравець Наталія Юріївна – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, завідувач науково-методичної лабораторії початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Кравченко Наталія Олександрівна – директор, Великомихайлівський опорний ЗЗСО I-III ступенів Великомихайлівської селищної ради Роздільнянського району Одеської області

Краснощок Тетяна Петрівна – старший викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Кремінський Борис Георгійович – доктор педагогічних наук, доцент, Заслужений вчитель України, головний науковий співробітник, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

Кузнєцова Неля Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Кузнєцова Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Купрій Ярослава Григорівна – заступник директора з виховної роботи, Опорний заклад «Курісовський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів» Курісовської сільської ради Березівського району Одеської області

Лагутіна Світлана Олександрівна – методист науково-методичної лабораторії корекційної та інклюзивної освіти кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Левчишен Денис Іванович – старший викладач кафедри освітньої політики, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Левчишена Оксана Михайлівна – кандидат історичних наук, проректор з науково-педагогічної та методичної діяльності, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Леонова Галина Олександрівна – вчитель математики, Одеський ЗЗСО I-III ступенів № 43 Одеської міської ради Одеської області

Литвинюк Людмила Вікторівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри філософії і економіки освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Лозова Тетяна Миколаївна – вчитель початкових класів, Розквітівський ЗЗСО Розквітівської сільської ради Березівського району Одеської області

Лопаків Володимир Сергійович – викладач історії, ДНЗ «Одеський професійний ліцей сфери послуг ПНПУ ім. К.Д. Ушинського»

Лопаків Олена Миколаївна – викладач української мови та літератури, ДНЗ «Одеський професійний ліцей сфери послуг ПНПУ ім. К.Д. Ушинського»

Лукиничук Наталія Павлівна – заступник директора з методичної роботи, Великомихайлівський опорний ЗЗСО I-III ступенів Великомихайлівської селищної ради Роздільнянського району Одеської області

Лях Наталія Григорівна – вчитель математики та інформатики, КЗ Стародубівський ЗСО I-III ступенів Мангушської селищної ради Маріупольського району Донецької області

Лях Тетяна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Інституту людини Київського університету ім. Б. Грінченка

Мазур Ірина Володимирівна – вчитель української мови та літератури, вчитель-методист, Затоківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 9

Малахівська Ольга Вікторівна – вчитель англійської мови, Ставрівський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I-III ступенів – дошкільний заклад» Окнянського району Одеської області

Маленко Олена Олегівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства і лінгводидактики, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Маляренко Тетяна Іванівна – вчитель-методист, заступник директора з навчально-виховної роботи, Вилківський навчально-виховний комплекс «Заклад загальної середньої освіти I-III ступенів – ліцей» Вилківської міської ради Одеської області,

Мартиненко Володимир Федорович – доктор наук з державного управління, професор, Криворізький національний університет

Матвійчак Вікторія Володимирівна – головний спеціаліст відділу з питань освіти, Управління освіти, молоді, спорту та культури, охорони здоров'я та соціальної політики виконавчого комітету Березівської міської ради Одеської області

Михайлянц Катерина Мартинівна – методист Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська Академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Михалевич Наталія Володимирівна – директор, Красносільський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів – ліцей Красносільської сільської ради Лиманського району Одеської області

Мігельман Ігор Михайлович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Моїсєєв Сергій Олександрович – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії й методики виховання, психології та

інклюзивної освіти, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Мойсеєнко Наталія Григорівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри граматики англійської мови, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

Молла Валентина Петрівна – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; завідувач технологічного відділення, Відокремлений структурний підрозділ «Одеський технічний фаховий коледж Одеської Національної Академії Харчових Технологій»

Нетребенко Анжела Миколаївна – викладач української мови та літератури, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, Фаховий коледж Міжнародного гуманітарного університету

Одайник Світлана Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, доцент кафедри педагогіки й менеджменту освіти, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Останіна Аліна Олександрівна – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; вчитель хімії та біології, Одеська загальноосвітня школа №103 І-ІІІ ст.

Останіна Ніна Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Папач Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Першегуба Микола Федорович – головний спеціаліст відділу освіти, Куяльницька сільська рада

Плахотнік Олег Віталійович – кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри нотаріального виконавчого процесу та адвокатури, прокуратури, судоустрою Інституту права, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Плахотнік Ольга Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Плетньова Лариса Анатоліївна – методист української мови та літератури, зарубіжної літератури науково-методичної лабораторії мовно-літературної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Плетяк Катерина Ігорівна – заступник директора з виховної роботи, Красносізьський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів – лицей Красносізьської сільської ради Лиманського району Одеської області

Подлісецька Ольга Олегівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального та слов'янського літературознавства, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Подуфалов Анатолій Іванович – старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Полещук Лілія Василівна – завідувач відділу освітньо-наукової підготовки, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Пустовалова Світлана Володимирівна – методист, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

П'ясецька Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини

Резніченко Галина Володимирівна – старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Ришак Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти»

Романець Валентина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри зарубіжної літератури, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

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

Русінова Лариса Яківна – викладач науково-методичної лабораторії мовно-літературної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Руссол В'ячеслав Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітньої політики, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Сагач Галина Михайлівна – доктор педагогічних наук, доктор теології, доктор філософії (Словацька Республіка), професор, професор кафедри методики навчання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Свінтковська Світлана Андріївна – старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Сенчина Наталя Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, методист, старший викладач науково-методичної лабораторії мовно-літературної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Січко Алла Михайлівна – вчитель математики, Подільський районний вечірній (змінний) ЗЗСО II-III ступенів

Скрипник Віра Валентинівна – старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Солнцева Олена Анатоліївна – завідувач Одеського обласного центру практичної психології та соціальної роботи, здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, старший викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Спіріна Тетяна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Інституту людини Київського університету ім. Б. Грінченка

Ступкевич Олена Анатоліївна – вчитель зарубіжної літератури, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист, Одеська загальноосвітня школа №41 I-III ступенів Одеської міської ради Одеської області

Терентьєв Сергій Тимофійович – вчитель української мови та літератури, директор, Граденицький ЗЗСО I-III ступенів Біляївської міської ради

Топчук Марина Валентинівна – заступник директора з виховної роботи, Яковлівська загальноосвітня школа I-III ступенів Степанівської сільської ради Роздільнянського району Одеської області

Трофименко Ольга Анатоліївна – старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти» Одеської обласної ради

Устїнова Ірина Миколаївна – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Хайруліна Василина Миколаївна – член-кореспондент НАПН України, доктор філософії, Заслужений працівник освіти України

Цокур Ольга Степанівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Чегодар Юлія Степанівна – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; геолог, Одеське відділення філії ПВЗТ АТ «Укрзалізниця»

Черкаська Людмила Станіславівна – завідувача сектором науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

Чешенко Олена Іванівна – методист інформаційно-ресурсного забезпечення, старший викладач кафедри освітньої політики, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Шевченко Наталія Михайлівна – методист відділу освітньо-наукової підготовки, старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Шеремет Світлана Іванівна – завідувач науково-методичної лабораторії виховання, соціальної і здоров'язбережувальної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Шиліна Анна Сергіївна – вчитель англійської мови, КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

Шинкаренко Тетяна Анатоліївна – учитель української мови та літератури вищої категорії, учитель-методист, заступник директора з навчально-виховної роботи, Чорноморська загальноосвітня школа I-III ступенів № 4 Чорноморської міської ради Одеської області

Шмалько (Тома) Юлія Вікторівна – викладач зарубіжної літератури, української мови та літератури, Фаховий коледж Міжнародного гуманітарного університету

Шпильова Марина Олександрівна – викладач, методист, КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка»

Шубіна Іванна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент відділу суспільних наук, Американський університет Близького Сходу

Шумовецька Інна Миколаївна – вчитель української мови та літератури, вчитель-методист, Одеський ліцей «Фонтанський» Одеської міської ради Одеської області

Щур Вікторія Андріївна – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; викладач предметно-циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін, КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж».

Юрченко Тетяна Валеріївна – методист науково-методичної лабораторії мовно-літературної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Ягоднікова Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Ятвецька Лариса Іванівна – старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Ятвецький Володимир Моїсейович – старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Arkavenko, Nataliia – PhD student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; primary school teacher, Municipal establishment «Balta pedagogical professional college»

Balbuza, Olena – Doctor of philosophy in Psychology, Methodologist of Odessa Regional Resource Center for Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Behas, Liudmyla – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool and Special Education, Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychnya

Berezyuk, Dmytro – PhD student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; physical education teacher, Municipal establishment «Balta pedagogical professional college»

Bielousova, Ruslana – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Blyznyuk, Mukola – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Theory and Methods of Technological Education, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Boichenko, Elena – Student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Teacher, Odessa preschool educational institution «Nursery Garden» №43 of the Odessa City Council of Odessa region

Boiko, Nataliia – PhD student, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Boldyrieva, Hanna – Head of the scientific-methodological laboratory of social partnership and international activity, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Burdiuzha, Yevheniia – Student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Assistant of general technical disciplines commission, Separated structural subdivision «Odessa Technical Applied College Odessa National Academy of Food Technologies»

Burlakova, Yuliia – Student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Teacher-organiser, Institution of general secondary education named after Borys Derevianko of Ivanivka Village Council of Odesa region

Chehodar, Yuliia – Student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; geologist, JSK «Ukrzaliznytsia»

Cherkaska, Liudmyla – Head of the sector of scientific and methodological support of work with gifted youth, State Scientific Institution «Institute of education content modernization»

Cheshenko, Olena – Methodologist of information and resource provision, Senior Lecturer of the Department of Educational Policy, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Deriabina, Svitlana – Senior Lecturer of the Department of teaching methods and content of education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Dmytriieva, Oksana – PhD student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Methodologist, The Odessa center for children's creativity «Moryana»

Haievets, Yana – Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Hatsai, Svitlana – Teacher of Mathematics, Odessa comprehensive school № 45 I-III degrees of Odessa city council of Odessa region

Herych, Oleksandra – Student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Teacher of computer science and mathematics, Institution of general secondary education named after Borys Derevianko of Ivanivka Village Council of Odesa region

Holoborodko, Yaroslav – Doctor of Philological Sciences, Full Professor, Head of the Department of Ukrainian Literature, Kherson State Pedagogical University

Holoborodko, Yevdokiia – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Pedagogic and Management of Education, Communal

Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council

Honcharova, Olena – PhD student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Teacher of the highest category, primary school teacher, Odes'ka zahal'noosvitnya shkola № 57

Hryniova, Mariia – PhD student, Methodologist of the scientific-methodological laboratory of social partnership and international activity of the Department of Educational Policy; Odessa Regional Academy of In-Service Education

Hryniova, Olena – Lecturer of Ukrainian language and literature, State educational institution «Odessa professional lyceum of the sphere of services of the South Ukrainian national pedagogical university of a name of K. D. Ushinsky»

Kariuk, Yevheniia – Methodologist of the local methodical office of the Department of Education Chernomorskiy city Council of Odessa region

Khairulina, Vasylyna – Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, PhD, Honored Worker of Education of Ukraine

Koleboshyn, Serhii – Communal Enterprise «Scientific Richelieu Lyceum»

Kolieva, Zhanna – Student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Teacher of Ukrainian language, literature and foreign literature, Chornomorsky secondary school of I-III degrees №2

Kondratiuk, Alla – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Languages with a course in Latin and medical terminology, «National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya»

Kostenko, Rostyslav – Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Management, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Krasnoshchok, Tetiana – Senior Lecturer, Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Kravchenko, Nataliia – Director, Velykomykhailivsky basic institution of general secondary education of I-III degrees of Velykomykhailivsky village council of Rozdilnyansky district of Odessa region

Kravets, Nataliia – PhD student, Head of the scientific-methodological laboratory of primary education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Kreminskyi, Borys – Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Honored Teacher of Ukraine, Leading Researcher, State Scientific Institution «Institute of education content modernization»

Kuprii, Yaroslava – Deputy Director for Educational Work, Basic educational institution «Kurisovsky institution of general secondary education of I-III degrees» of Kurisovsky village council

Kuznietsova, Nelia – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Educational Management, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Kuznietsova, Oksana – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Kyselova, Olha – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Educational Management, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Lahutina, Svitlana – Methodologist of scientific-methodological laboratory of correctional and inclusive education of the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Leonova, Halyna – Teacher of Mathematics, Odessa institution of general secondary education of I-III degrees № 43 of the Odessa city council of the Odessa region

Levchyshen, Denys – Senior Lecturer at the Department of Educational Policy, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Levchyshena, Oksana – Candidate of Historical Sciences, Vice-Rector for Scientific, Pedagogical and Methodological Activities, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Liakh, Nataliia – Teacher of mathematics and computer science, Municipal Institution «Starodub General Secondary Education Institution of I-III Degrees» of Mangush Village Council of Donetsk Region

Liakh, Tetiana – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy, Institute of Man of Kyiv University named after B. Hrinchenko

Lopakov, Volodymyr – history Teacher, State educational institution «Odessa professional lyceum of the sphere of services of the South Ukrainian national pedagogical university of a name of K. D. Ushinsky»

Lopakova, Olena – Teacher of Ukrainian language and literature, State educational institution «Odessa professional lyceum of the sphere of services of the South Ukrainian national pedagogical university of a name of K. D. Ushinsky»

Lozova, Tetiana – primary school Teacher, Rozkvitovsky secondary school of Rozkvitovsky village council of Berezovsky district of Odessa region

Lukiianchuk, Nataliia – Deputy Director for Methodological Work, Velykomykhailivsky basic institution of general secondary education of I-III degrees of Velykomykhailivsky village council of Rozdilnyansky district of Odessa region

Lytvyniuk, Liudmyla – Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Philosophy and Economics of Education, Poltava regional M. V. Ostrogradsky Institute of Postgraduate pedagogical education

Malakhivska, Olha – English teacher, Stavrovsky educational complex «Secondary school of I-III degrees - preschool institution» of Oknyansky district of Odessa region

Malenko, Olena – Doctor of Philological Sciences, Full Professor, Head of the Department of Ukrainian Studies and Linguistic Didactics, Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda

Maliarenko, Tetiana – Teacher-methodologist, Deputy Director for Educational Work, Vilkivsky educational complex «Institution of general secondary education of I-III degrees-lyceum» of Vilkivsky city council

Martynenko, Volodymyr – Doctor of Science in Public Administration, Full Professor, Kryvyi Rih National University

Matviichak, Viktoriia – chief Specialist in education, Department of Education, Youth, Sports and Culture, Health and Social Policy of the Executive Committee of the Berezivka City Council of the Odessa Region

Mazur, Iryna – Teacher of Ukrainian language and literature, Teacher-methodologist, Zatokivska comprehensive school of I-III grades №9

Mitelman, Ihor – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Teaching Methods and Content of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Moiseienko, Nataliia – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English Grammar, Odessa I. I. Mechnikov National University

Moiseiev, Serhii – Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Theory and Methods of Education, Psychology and Inclusive Education, Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council

Molla, Valentina – Student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Head of the Technological Department, Separated structural subdivision «Odessa Technical Applied College Odessa National Academy of Food Technologies»

Mykhailiants, Kateryna – Methodologist of the Odessa Regional Resource Center for Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Mykhalevych, Nataliia – Director, Krasnosilsky institution of general secondary education of I-III degrees - lyceum of Krasnosilsky village council of Lymansky district of Odessa region

Netrebenko, Anzhela – Teacher of Ukrainian language and literature, Specialist of the highest category, Teacher-methodologist, Professional College of the International Humanities University

Odainyk, Svitlana – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for External Evaluation and Monitoring of Education Quality, Associate Professor of Pedagogy and Management of Education, Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council

Ostanina, Alina – PhD student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Teacher of chemistry and biology, Odessa secondary school №103 I-III degrees

Ostanina, Nina – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Nizhyn Mykola Gogol State University

Papach, Olha – Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Teaching Methods and Content of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Pershehuba, Mykola – Chief Specialist of the Department of Education, Kuyalnytsia Village Council

Piasetska, Nataliia – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Plakhotnik, Oleh – Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Notarial Enforcement Process and Advocacy, Prosecutor's Office, Judiciary of the Institute of Law, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Plakhotnik, Olha – Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Pletiak, Kateryna – Deputy Director for Educational Work, Krasnosilsky institution of general secondary education of I-III degrees – lyceum of Krasnosilsky village council of Lymansky district of Odessa region

Pletnova, Larysa – Methodologist of Ukrainian language and literature, foreign literature of the scientific-methodical laboratory of language-literary education of the Department of methods of teaching and content of education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Podlisetska, Olha – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of General and Slavic Literary Studies, Odessa I. I. Mechnikov National University

Podufalov, Anatolii – Senior Lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Poleshchuk, Liliia – Head of the department of educational and scientific training, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Pustovalova, Svitlana – Methodologist, Senior Lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Reznichenko, Halyna – Senior Lecturer of the Department of Teaching Methods and Content of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Romanets, Valentyna – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Literature, Odessa I. I. Mechnikov National University

Rostiianov, Bohdan – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the scientific department, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Rusinova, Larysa – Teacher of scientific-methodical laboratory of language and literary education at the Department of teaching methods and content of education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Russol, Viacheslav – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Educational Policy, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Ryshchak, Nataliia – Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Educational Management, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Sahach, Halyna – Doctor of Pedagogic Sciences, Doctor of Theology, PhD (Slovak Republic), Full Professor, Professor at the Department of Teaching Methods and Educational Content, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Senchyna, Natalia – Candidate of Pedagogic Sciences, Methodologist, Senior Lecturer of the scientific-methodical laboratory of Language and Literary Education of the Department of Teaching Methods and Content of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Shchur, Viktoriia – PhD student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Teacher of pedagogy, Municipal establishment «Balta pedagogical professional college»

Sheremet, Svitlana – Head of the scientific and methodological laboratory of education, social and health education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Shevchenko, Nataliia – Methodologist of the department of educational and scientific training, Senior Lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Shmalko (Toma), Yuliia – Teacher of foreign literature, Ukrainian language and literature, Professional College of the International Humanities University

Shpylova, Maryna – Teacher, Methodologist, Uman Humanitarian and Pedagogical College named after T. G. Shevchenko

Shubina, Ivanna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Sciences, American University of the Middle East

Shumovetska, Inna – Teacher of Ukrainian language and literature, Teacher-methodologist, Odessa Lyceum «Fontansky» of the Odessa city council of the Odessa region

Shyлина, Anna – English teacher, Municipal establishment «Balta pedagogical professional college»

Shynkarenko, Tetiana – Teacher of Ukrainian language and literature of the highest category, Teacher-methodologist, Deputy Director for

educational work, Chornomorsky Secondary School of I-III Grades № 4 of the Chornomorsky City Council of Odessa Region

Sichko, Alla – Teacher of Mathematics, Podilsky district evening (shift) «Institution of general secondary education of II-III degrees» of Kuyalnytsya village council of Podilsky district of Odessa region

Skrypnyk, Vira – Senior Lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Solntseva, Olena – PhD student, Head of the Odessa Regional Center for Practical Psychology and Social Work, Senior Lecturer at the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Spirina, Tetiana – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy, Institute of Man of Kyiv University named after B. Hrinchenko

Stupkevych, Olena – Teacher of foreign literature, Specialist of the highest category, Teacher-methodologist, Odessa comprehensive school №41 I-III degrees of Odessa city council of Odessa region

Svintkovska, Svitlana – Senior Lecturer of the Department of Teaching Methods and Content of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Terentiev, Serhii – Teacher of Ukrainian language and literature, Director, Gradenytsia institution of general secondary education of I-III degrees of Bilyaiv city council of Bilyaiv district of Odessa region

Topchuk, Maryna – Deputy Director for Educational Work, Yakovlivka comprehensive school of I-III degrees of Stepanivka village council of Rozdilnyansky district of Odessa region

Trofymenko, Olha – Senior Lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Tsokur, Olha – Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Department of Pedagogy, Odessa I. I. Mechnikov National University

Ustinova, Iryna – Student, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Vare, Iryna – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Vashchenko, Nataliia – Lecturer of mathematics, Petrivka Agricultural College

Vasylieva, Kateryna – Lecturer of Ukrainian language and literature, Separated structural subdivision «Odessa Technical Applied College Odessa National Academy of Food Technologies»

Verhoti, Lidiia – Teacher of Ukrainian language and literature, Teacher-methodologist, Chornomorsky Gymnasium № 1 of the Chornomorsky City Council of Odessa region

Voronova, Svitlana – Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the scientific-methodological laboratory of development and quality of education of the Department of educational policy, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Vorontsova-Lisnytska, Hanna – Student, Odessa Regional Academy of In-Service Education; Educator of preschool children, Institution of Preschool Education № 140

Vyhovska, Olha – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Editor-in-Chief of the All-Ukrainian scientific-practical journal «Director of school, lyceum, gymnasium»

Yahodnikova, Viktoriia – Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Vice-Rector for Research, Teaching and Innovation, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Yatvetska, Larysa – Senior Lecturer of the Department of Teaching Methods and Content of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Yatvetskyi, Volodymyr – Senior Lecturer of the Department of Teaching Methods and Content of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Yevtodii, Lidiia – Teacher of Mathematics, Kodyma institution of general secondary education № 1 of Kodyma city council of Odessa region

Yurchenko, Tetyana – Methodologist of the scientific-methodical laboratory of language and literary education at the Department of teaching methods and content of education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Zadorozhna, Liubov – Candidate of Philosophical Sciences, Chancellor of Odessa Regional Academy of In-Service Education

Zavarova, Natalia – Head of the scientific-methodological laboratory of correctional and inclusive education of the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education

Zhelezniak, Oleksii – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Odessa I. I. Mechnikov National University

Наукове видання

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

Матеріали

III Всеукраїнської науково-практичної конференції

14 травня 20021 р.

Підп. до друку _ .05.2021. Формат 60х90/16.

Папір офсетний. Гарн «Times» Друк цифровий. Ум.друк. арк.20.

Наклад 300 пр.

Видавець Букаєв Вадим Вікторович

Вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.

Тел. 094944369, 0487431393 e-mail - 7431393@gmail.com