



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

МАТЕРІАЛИ

**V Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції**

**«ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ
РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ»**

29-30 листопада 2021 р.

ВІННИЦЯ – 2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

МАТЕРІАЛИ

V Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції

«Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя»

(29-30 листопада 2021 р.)

УДК 371.134:372.4
ББК 74.580
О-75

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор Штифурак В. Є.
доктор психологічних наук, професор Паламарчук О. М.

Друкується за рішенням Вченої ради

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 13 грудня 2021 р.)

Редакційна колегія:

докт. пед. наук, проф. Н. І. Лазаренко; докт. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України Р. С. Гуревич; докт. пед. наук, проф. А. М. Коломієць; докт. пед. наук, проф. О. В. Акімова; докт. пед. наук, проф. О. Є. Антонова; канд. пед. наук, доц. О. В. Волошина; докт. пед. наук, проф. В. М. Галузяк; канд. пед. наук, доц. С. І. Губіна; канд. пед. наук, доц. М. О. Давидюк; докт. пед. наук, проф. В. В. Каплінський; докт. пед. наук, проф. І. І. Коновальчук; докт. пед. наук, проф. О. В. Столяренко; докт. пед. наук, проф. В. А. Фрицюк; канд. пед. наук, доц. Н. Б. Хамська; канд. пед. наук, доц. І. Л. Холковська.

О-75 Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2021 р.). – Вінниця: «Твори», 2021. – 240 с.

ISBN 978-617-552-007-9

Збірник містить матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя», яка відбулася 29-30 листопада 2021 р. у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Тематичні напрями конференції: модернізація педагогічної освіти в контексті формування Європейського освітнього простору; сучасні підходи до особистісно-професійної підготовки майбутнього вчителя; розвиток особистісного потенціалу студентів педагогічних ЗВО; розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя; формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів; педагогічна практика як чинник особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя; інновації у вищій педагогічній освіті; сучасні технології навчання і професійної підготовки вчителя; зміст і методичне забезпечення особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів; особистісно-професійний розвиток учителя в історико-педагогічному вимірі; сучасний стан і тенденції підготовки вчителів у зарубіжних країнах.

Для науковців, викладачів педагогічних ЗВО, аспірантів, студентів.

УДК 978-617-552-007-9
ББК 74.580

© Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, 2021
© Колектив авторів, 2021

ЗМІСТ

Гуревич Р. С., Ільніцька Т. С. Цифровізація навчання – перспективний напрям формування особистості майбутніх учителів	3
Дубасенюк О. А. Акме-моделі педагогів-майстрів як еталони для досягнення майбутніми вчителями професійної компетентності	12
Акімова О. В., Бахчеван М. В. Полікультурне виховання як педагогічна проблема	18
Акімова О. В., Мельник А. Б. Індивідуальна освітня траєкторія як педагогічна категорія	23
Анцибор А. І. Основні принципи використання програми «Гормезис» з метою подолання аутсайдерської психології	27
Біліченко О. В. Правила професійної етики сучасного лікаря	37
Василюк О. М. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами цифрових технологій	46
Воєвода А. Л., Гуральник Т. Інноваційні методи управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти	50
Вознюк Є. О. Особливості структури лідерських якостей керівників закладів освіти	54
Волошина О. В., Дрозд О. В. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів	58
Галузяк В. М. Акмеологічний підхід як методологічна основа розвитку особистісно-професійної зрілості педагога	63
Гомонюк О. М., Онишко О. Г. Використання інтерактивних технологій для формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога	72
Кириченко Д. О. Організація самостійної роботи майбутніх учителів природничих дисциплін з використанням інноваційних технологій навчання	77

Коровій Д. М. Структурні компоненти культурологічної компетентності майбутніх учителів	81
Кравченко Т. П. Розвиток у дітей старшого дошкільного віку вимірювальних компетентностей засобами проблемних ситуацій	86
Кузнєцова Л. В., Семенова С. О. Інклюзивна освіта як сучасний соціально-педагогічний феномен.....	91
Левко М. І. Використання сучасних інтерактивних технологій у навчанні студентів.....	96
Макодай І. І., Дудікова Л. В., Манжос Е. О. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів медичного університету.....	99
Малик В. М. Комунікативна культура з позицій риторики.....	108
Мельник А. Інтерактивні методи навчання на уроках математики...	112
Михайлов В. В. Педагогічні умови формування ціннісного ставлення студентів до фізичної культури	117
Опушко Н. Р., Кадемія М. Ю., Костенко Н. І. Дуальна система освіти – основа підготовки конкурентоздатних фахівців	128
Шаманська О., Павлюк І. Лідерство в освіті дорослих як фактор особистісного розвитку.....	134
Паранюк А. О. Творчі групи як форма інноваційного керівництва розвитком педагогічного колективу	137
Плюснін В. Передумови розвитку емоційного інтелекту особистості.....	146
Давидюк М. О., Подуфалова К. Ю. Особливості розвитку професійної відповідальності майбутнього вчителя в умовах дистанційного навчання	149
Радомський І. П. Психолого-педагогічні умови оволодіння проектною діяльністю в процесі особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя.....	153
Самохвал О. О. Формування професійної компетентності викладача в умовах оновлення змісту перекладацької освіти	157

Севастьянова М. С. Професійний розвиток цифрової компетентності майбутнього вчителя початкових класів у педагогічних закладах вищої освіти.....	162
Слободянюк С. С. Способи використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії в умовах дистанційного навчання	165
Соколовська Т. Зниження проявів шкільної тривожності у дітей з порушенням зору в умовах інклюзивного навчання	170
Станіслав А. В. Модель формування правової культури майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти	175
Столяренко О. В., Столяренко О. В., Магас Л. М. Формування інформаційної культури майбутнього педагога-управлінця	186
Фадєєва Т. Ю. Підготовка менеджерів туристичної сфери в умовах дистанційної освіти	193
Фрицок В. А. Проблема професійного саморозвитку вчителя в зарубіжних дослідженнях.....	199
Хамська Н. Б. Підготовка майбутніх учителів до організації дозвілєвої діяльності школярів в умовах дистанційного навчання... ..	205
Хейлик О. П. Індивідуальний план-програма професійної підготовки як засіб реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання в умовах карантину	208
Холковська І. Л., Хейлик О. П. Змістовно-технологічні умови здійснення особистісно орієнтованого підходу в освітній системі педагогічного університету.....	214
Холковська І. Л. Технологія реалізації особистісно орієнтованого підходу в умовах здобуття вищої педагогічної освіти	220
Шахов В. В. Ефективність впровадження корекційної програми розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців	229
Шахов В. І. Динаміка розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів	232
Відомості про авторів	236

ЦИФРОВІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ – ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Гуревич Р. С., Ільницька Т. С.

Не викликає сумніву той факт, що разом із розвитком людства в останні декілька десятиліть відбувається еволюція системи освіти. Нові технології та нові покоління здобувачів освіти вимагають від учителів і викладачів постійного задоволення вимогам сучасного світу та правильно-го використання форми освітніх послуг. Кожного дня з'являється все більше інформації та виникають більш прості та зручні способи її одержання. Саме за цією причиною необхідно шукати більш ефективний спосіб надання інформації та підтримувати зв'язок студентів або учнів з технологіями і предметами, котрі вони вивчають. Це не тільки змінить спосіб взаємодії здобувачів освіти зі знаннями, але також створить ширші можливості для них всіх і буде сприяти зростанню самих знань. Переваги цифрового навчання полягають у тому, що воно вкрай необхідне в період коронавірусної пандемії, коли традиційні освітні заклади періодично фізично закриті. Тому можна стверджувати, що цифровізація здійснює значний вплив на педагогічні аспекти традиційної освіти.

Ключові слова: цифровізація, цифрова освіта, традиційна освіта, інформаційні технології, виклики.

DIGITISATION OF LEARNING – A PERSPECTIVE WAY OF TRAINING THE PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS

Gurevych R. S., Ilnitska T. S.

There is no doubt that, along with human development, the education system has been evolving over the last decade or so. New technologies and new generations of educators require teachers and teachers to continually meet the demands of today's world and use educational services appropriately. Every day there is more and more information and more simple and easy ways of obtaining it. This is the reason why it is necessary to find a more efficient way of delivering information and to support the link between the students or learners and the technology and the subjects they are studying. This not only changes the way educators interact with knowledge, but also creates greater opportunities for them all and encourages knowledge growth. The benefits of digital learning lie in the fact that it is extremely necessary during the period of the coronavirus pandemic when traditional educational institutions are periodically physically closed. Therefore, we can assert that digitalization has a significant impact on the pedagogical aspects of traditional education.

Keywords: digitalization, digital education, traditional education, information technology, outcomes.

У багатьох педагогів і управлінців освітою нині створюється ілюзія, що цифровізація – це нібито панацея від усіх «бід» і проблем. Інакше

кажучи, деякі науковці та й практичні працівники освіти розглядають цифровізацію освіти як умову та спосіб розв'язання всіх без виключення актуальних проблем освіти. Ми вважаємо, що феномен цифровізації освіти, будучи однією з ключових реалій життєдіяльності сучасної людини, а також соціально-економічного й інформаційно-технологічного укладу виробничих і культурно-освітніх відносин у суспільстві призводить поки переважно до загострення наявних суперечностей в освіті [4, с.13].

Справа в тому, що результати наявних досліджень про вплив цифрових технологій на навчання – неоднозначні. Загалом, фактори, скажімо, такі як викладачі, попередні знання або новизна конкретного цифрового середовища, здійснюють більший вплив на результати навчання, ніж використання цифрових технологій як таких. Однією з причин висновків про вплив цифрових технологій в цих дослідженнях може бути те, що вони досить неоднорідні стосовно вимірювань і параметрів навчання, котрі вони використовують.

Суттєвий вплив на зміни у системі освіти здійснюють і технологічні відкриття. Розширення можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) уже в найближчій перспективі здійснить вплив на процеси формування попиту та пропозицій на ринкові праці, скоригує вимоги до компетенцій і кваліфікації працюючих. Для системи освіти в цьому контексті виникає ще один серйозний виклик: з одного боку, вже зараз критично важливо забезпечити підготовку вчителів із цифровими компетенціями та навичками, з іншого – адаптувати свою внутрішню організацію – інституціональну логіку для збереження власної конкурентоздатності.

Важливим фактором, що впливає на швидкість цифровізації, є доступність Інтернету та ІКТ для людей. За статистичними даними наприкінці 2018 року до Мережі було підключено близько 4 млрд людей (приблизно 50% населення земної кулі) [5]. Приріст за цей рік став 367 млн. людей, що склало 9,1%. Подальше зростання підключень до Інтернету пов'язане з пандемією COVID-19, що розпочалася в 2019 році та спричинила закриття за даними ЮНЕСКО в березні 2020 року у 165 країнах світу закладів освіти різних рівнів, у результаті чого постраждали понад 1,5 млрд дітей і молодих людей. До цих пір усе ще є певна невизначеність стосовно того коли вони всі будуть працювати в офлайн-режимі, тобто будуть знову відкриті.

Причинами розвитку ІКТ і цифровізації нині є не лише праця онлайн у зв'язку з дистанційним навчанням у закладах освіти, а й укрупнення сегменту «Інтернет-речей» (Internet of Things (IoT)), підвищення доступності і об'ємів «хмарних» технологій, роботизації тощо. В різному ступені всі вони вже використовуються в системах освіти багатьох

держав. Однією з причин підвищення інтересу до технологічних упрощень є їхня економічна привабливість.

Не менш значущим фактором цифровізації освіти є соціально-психологічні установки молодих людей, які одержують або готуються одержати освіту нині. Для понад більш ніж 90% з них Інтернет є важливим або абсолютно незамінним джерелом освітньої й професійної інформації [3]. При цьому ті професії, котрими вони оволодівають або готуються одержати, вже в найближчому часі можуть поглинутися новими технологічними рішеннями [3].

Ці тенденції справедливо викликають стурбованість на державному рівні. У МОН України введена посада заступника Міністра з цифрової освіти, а в КМ України посада віце-прем'єра з інформатизації. Прийнято низку документів, де сформульовані цілі та завдання щодо цих процесів. Для досягнення цих цілей на рівні Уряду України нині розробляються комплексні програми цифрового порядку денного. Всі вони так чи інакше передбачають модернізацію державної освітньої політики, доповнення її цифровою інфраструктурою. Програми розвитку цифрового суспільства, цифрової економіки й освіти діють нині в країнах ЄС, США, Великої Британії, Китаю, Індії та ін.

Отже, метою нашої роботи є аналіз напрямів і можливостей цифровізації освіти в сучасному світі, її роль в підготовці кваліфікованих учителів, проблем і ризиків, що виникають на цьому шляху.

Вивчення змісту джерел свідчить про те, що в педагогічній думці сучасної української науки напрями досліджень з проблеми цифровізації навчання окреслені в працях таких учених: В.Биков, О.Глазунова, Р.Горбатюк, М.Кадемія, В.Моштук, О.Пінчук, Л.Лупаренко, М.Мар'єнко, О.Спірін, Ю.Тулашвілі, Н.Морзе, М.Жалдак, М.Шут, В.Заболотний, Ю.Триус, В.Кухаренко, О.Буров, Л.Карташова, Л.Петухова, К.Котун, А.Яцишин та ін. Цифрові освітні середовища за кордоном нині вивчають: І. Гуревич (Німеччина), С.Дамарін (США), Дж. Рошелс, М.Пеа (США), М.Евенхофер, А.Кифзіндгер (Австрія), Е.Номм, К.Райн (Естонія), П.Гржибовський (Польща), Дж. Щечинська (Польща), М.Сотиров (Болгарія), К.Кларн, Дж. Аронсон, К.Стіл (США), П.Кроутер (Франція), М.Йоріс (Бельгія), Б.Нільсон (Швеція), М.Оттен (Німеччина), Х.Тікенс (Нідерланди) та ін.

Однак досліджень, котрі б частково порушували питання професійної підготовки майбутніх учителів з використанням цифрових і комп'ютерно орієнтованих, у тому числі хмарних технологій і сервісів навчання, за допомогою різноманітних платформ дистанційної освіти поки ще замало. Бракує критичного осмислення провідних тенденцій розвитку таких технологій у професійній освіті дорослих, що нині є

особливо важливим, аналізу теоретичних і методичних засад їх функціонування, особливостей практичної реалізації.

Ефективне використання цифрових технологій у вищій педагогічній освіті є важливою темою досліджень як із наукової, так із практичної точки зору. Навчання в цифрових освітніх середовищах характеризується представленням навчальних матеріалів, що не залежать від часу і місця та мають широкий доступ до самих матеріалів [1, с.12-13]. Крім того, цифрове середовище навчання також підтримує освітні можливості для всіх типів здобувачів освіти та забезпечує цифрове навчання. Дослідники в галузі освіти з різних дисциплін намагаються визначити фактори успіху навчання за допомогою цифрових медіа у закладах вищої освіти. Як відомо, однією з головних цілей вищої освіти є підвищення потенціалу студентів у досягненні високоякісних результатів і надання їм підтримки в застосуванні їхніх знань для розв'язання задач, що виникнуть в майбутній професійній діяльності. Отже, дослідження щодо використання цифрових освітніх середовищ мають приділяти особливу увагу результатам навчання як попередній умові оцінки успішності здобувачів освіти.

У процесі використання цифрового навчання здобувачі освіти можуть не відвідувати освітніх закладів, можуть повністю працювати дома в режимі онлайн. Педагоги пропонують їм завдання, розв'язуючи які, вони відправляють результати-розв'язки за допомогою різних додатків або електронною поштою. Нині онлайн-навчання розповсюджене усім світом і надає здобувачам освіти ще один сучасний досвід навчання за допомогою смартфонів, комп'ютерів, інших гаджетів.

Відомо, що методи навчання у вищій освіті останніми роками, як і в інших закладах досить відчутно змінилися. Багато закладів освіти нині використовують різноманітні сучасні технології та новітнє обладнання. Інформаційні технології суттєво розширили інформаційну ресурсну базу даних. Зараз не треба ходити в бібліотеки, оскільки є такі пошукові системи, як Google, величезні цифрові енциклопедії, як Wikipedia, платформи відеозанять і інструкцій, як You Tube. Студенти можуть навчатися за допомогою цих джерел, і немає необхідності відвідувати освітні заклади. Онлайн-освіта створила множину нових курсів і відкрила доступ до університетів дистанційно, тому багато студентів зареєструвалося в академічних установах лише через такі курси.

Місце традиційної освіти нині займають нові інформаційні технології та цифрові комунікації. Таке величезне різноманіття нової інформації та технології збільшило доступність освіти для всього світу. Можна стверджувати, що з'являється нова комплексна стратегія в цифровій освіті. Головною метою цієї стратегії є поліпшення цифрового освітнього процесу в усьому світі.

Цифрові технології вносять багато змін у систему освіти: вони допомагають педагогам скоротити паперову працю, всі вправи і звіти учнів і студентів переносяться на ноутбук і в цифровому світі не вимагається друкована копія, а всі роботи й оцінки завжди можуть бути надані в друкованому вигляді за запитом. Технології дозволяють здобувачам освіти працювати у віртуальних групах, де вони обговорюють свої проєкти з колегами за допомогою таких платформ, як Google Classroom, Zoom, Google Meet та ін. Деякі науковці вважають, що з часом відпаде необхідність проводити лекції в традиційному режимі. Використання цифрового формату поліпшує онлайн-лекції і кожний студент зможе одержати свої матеріали з мережі.

В умовах загальнодержавних заходів щодо самоізоляції заклади освіти та здобувачі освіти користуються методами онлайн-навчання, щоб забезпечити безперервність освіти. Використовуються доступні цифрові платформи, заняття проводяться за допомогою Google Hangouts, Google Meet або Zoom, відправляються інтерактивні робочі аркуші та відеоуроки для навчання.

Цифрові освітні системи роблять суттєвий внесок в освіту. Серед адміністрацій соціальних мереж Facebook є найвідомішим завдяки тематичному спілкуванню зі знайомими та незнайомими людьми. Вплив використання Facebook на учнів і студентів значно ефективніше. Машинне навчання примушує здобувачів освіти винаходити корисні відомості для вирішення проблем. Онлайн-напрями в соціальних мережах залучають чисельні кількості учасників і використовуються як методи для різних заходів.

Навчання з використанням цифрових технологій включає в себе елементи ІКТ, скажімо, дистанційну координацію, електронну пошту, вебінари, інтелектуальну систему голосового реагування тощо. Крок за кроком у всьому світі відбувається цифровізація, і система освіти є однією з величезних галузей, де можна представити якнайбільше цифрових технологій [3].

Цифрова освіта також розповсюджується через соціальні мережі і системи. Процедури цифрового навчання – це нові методи, що демонструють використання інновацій з метою поліпшення характеру освіти та залучення учнів до процедури навчання. Цифрові технології можна використовувати в процесі проблемного навчання, проєктного навчання цифрових історій, можуть бути онлайн-середовища навчання, інтегровані в технології стратегій навчання, розвивальні ігри, аутентичне навчання і т.д.

Нині можна виокремити такі вже сповна оформлені напрями цифровізації системи безперервної освіти як: різноманітні форми дистанційної освіти; алгоритмічно структуровані практики зберігання та

швидкого пошуку освітнього контенту й іншої інформації, що має відношення до освітньої діяльності; цифрова візуалізація (фотографії, відеофрагменти, презентації); інтерактивне моделювання реальних явищ (можливо, у форматі доповненої реальності); віртуальне моделювання й інфографіка сутності явищ і об'єктів оточуючого світу; цифрове вимірювання, оцифровування властивостей реальних і навчальних об'єктів [18].

Окремо треба сказати про тенденції, пов'язані зі змінами на рівні управління освітньою системою. Якщо раніше технологічні рішення дозволяли лише деякою мірою автоматизувати освітній процес, то нині зміни стосуються інструментів і способів управління самою системою, можливостей забезпечення неперервним зв'язком здобувачів освіти, викладачів і закладу освіти. Такі технології суттєво знижують працевитрати педагогів і адмінперсоналу, контролюючих органів і акредитаційних агенцій. Суттєво розширює освітній інформаційний простір і сприяє впровадженню новітніх освітніх технологій практика масових відкритих онлайн курсів (МВОК) від Coursera, що користується значною популярністю в світі.

Ключова відмінність цих програм від класичного дистанційного формату навчання – можливість безпосередньої участі студентів, курсантів, учнів у освітньому процесі, його віртуалізації за допомогою створення віддалених лабораторій, впровадження технологій віртуальної доповненої реальності. Класичні парадигми щодо організації освітнього процесу нині описуються як нездатні забезпечити адекватну підготовку людини до життя «онлайн». У науковому дискурсі домінують ідеї про те, що «аналогова» (класична) система освіти значно поступається її «цифровій» (сучасній) версії.

Отже, цифровізацію освіти можна кваліфікувати однозначно як процес, що сам по собі дозволить вирішити всі актуальні питання навчання здобувачів освіти та підготовки молоді до праці. Головним на цьому шляху є те, що не варто зупинятися. Вже в недалекому майбутньому, коли штучний інтелект, цифрові та роботизовані системи вивільнять людство від рутинних, алгоритмізуючих і репродуктивних видів діяльності, будуть затребувані люди, здатні креативно та критично мислити, невтомно вивчати та досліджувати невпізнане, приймати відповідальні рішення в ситуаціях підвищеної невизначеності та ризиків працювати творчо і продуктивно в командах фахівців. Саме ця перспектива має налаштовувати і наукове, і педагогічне співтовариство на нові пошуки в галузі цифровізації освіти.

Актуальним в подальших дослідженнях є дослідження дидактичних можливостей цифрових інструментів і програм, наведених вище у статті, а також розроблення методичних рекомендацій щодо їх упрова-

дження в педагогічну практику як у дистанційному, так і в очному (офлайн) режимі праці.

Література

1. Биков В.Ю., Буров О.Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців, методологія, теорія, досвід, проблеми* : Збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 55. С.11-22.
2. Гуржій А.М., Лапінський В.В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 15.
3. Гуревич Р.С., Лазаренко Н.І. Цифрові технології навчання – відповідь на виклики інноваційного розвитку суспільства. *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів: матеріали VI науково-практичної конференції 28–29 травня 2020 року* / за заг. ред. Романовського О. Г. Харків.: НТУ «ХПІ», 2020. 516 с. (с.13-19).
4. Інтернет-орієнтовані педагогічні технології у шкільному навчальному експерименті : колективна монографія / за наук. ред. Ю.О.Жука. Київ : Атіка, 2014. 196 с.
5. Морзе Н.В., Кучеровська В.О., Смирнова-Трибульська Є.М. Самооцінювання рівня цифровізації освітнього закладу за умов трансформації середньої освіти. *Електронне наукове фахове видання “Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету”*, (8), 72-87. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.8>

АКМЕ-МОДЕЛІ ПЕДАГОГІВ-МАЙСТРІВ ЯК ЕТАЛОНИ ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Дубасенюк О. А.

У статті обґрунтовано важливість особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя, що передбачає розробку нових акме-концепцій та оволодіння моделями-еталонами педагогів-майстрів. Окреслено відповідні акме-моделі. Праксеологічна акме-модель спрямована на оволодіння майбутніми педагогами передовим педагогічним досвідом як сукупністю інноваційних методів, засобів, стратегій. Культурологічна акме-модель – формування готовності до здійснення культурологічної функції освітньої діяльності. Аксиологічна акме-модель характеризується ціннісним ставленням педагога до інноваційної діяльності. Комунікативна акме-модель передбачає домінування партнерських стосунків між суб'єктами освіти. Рефлексивна акме-модель акцентує увагу на самопізнання, самоаналіз, осмислення, умови власної професійної діяльності.

Ключові слова: акме-модель, педагог-майстер, майбутні педагоги, професійна компетентність, педагогічна майстерність.

ACME-MODELS OF TEACHERS-MASTERS AS STANDARDS FOR ACHIEVEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE BY THE PROSPECTIVE TEACHERS

Dubasenyuk O. A.

The article substantiates the importance of personal and professional development of the prospective teacher, which involves the development of new acme-concepts and mastering the models-standards of master teachers. Relevant acme-models are outlined. Praxeological acme-model is aimed at mastering by the prospective teachers of advanced pedagogical experience as a set of innovative methods, tools, strategies. Culturological acme-model represents the formation of readiness for carrying out the culturological function of educational activities. Axiological acme-model is characterized by the value of the teacher's attitude to innovation. The communicative model involves the dominance of partnerships between educational actors. Reflective acme-model focuses on self-knowledge, self-analysis, understanding, the conditions of their own professional activities.

Keywords: acme-model, master teacher, future teachers, professional competence, pedagogical skill.

На сучасному етапі становлення педагогічної науки відбувається переосмислення шляхів і перспектив її подальшого розвитку. Актуальною залишається проблема особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя. Виникає потреба у розробці формування нових акме-концепцій підготовки педагога-професіонала, що вимагає дослідження актуальних питань в окресленій сфері на основі акмеологічного підходу. Тільки розробка фундаментальних теоретичних концепцій розвитку особистості може призвести до конкретних результатів.

Педагоги-майстри досягають високого рівня професійної компетентності у професійній діяльності та особистісному розвитку завдяки постійному саморозвитку та самовдосконаленню. Про це свідчать наукові праці відомих вчених таких як В.І. Бондар, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, Л.О. Хомич, А.М. Лавриненко, Л.С. Рибалко, С.О. Сисоєва та інші [3; 5; 6].

Мета дослідження: обґрунтувати акмеологічні засади особистісного та професійного розвитку особистості, що будується на моделях-еталонах педагогів-майстрів і на цій основі розробити стратегії розвитку акмепотенціалу особистості.

Потреба в досягненні успіху стимулює майбутніх педагогів до успішного вирішення навчальних завдань на високому рівні досягнення навчальних цілей і формування у них умотивованості щодо подальшої високопродуктивної професійної діяльності. Це може стати реальністю за умови оволодіння майбутніми вчителями теоретичними і практичними знаннями та вміннями у сфері психолого-педагогічних, спеціальних і методичних наук, засобами особистісного зростання, що постає

підґрунтям для зміни змістових і процесуальних аспектів їх педагогічної діяльності та спілкування.

Особистісно-професійний розвиток педагога у контексті акмеологічного підходу, як свідчать наші дослідження, детерміновано внутрішніми умовами – свідомістю та індивідуальною позицією. Найважливіша умова становлення професіонала-майстра полягає у зростанні рівня його професійної самосвідомості [1; 2; 7]. Рушійною силою цього процесу можуть бути такі внутрішні суперечності, які спрямовують особистість на їх подолання шляхом професійного самовдосконалення. Велику роль відіграють моральні якості людини, які забезпечують конструктивний, позитивний напрям саморозвитку.

Здобуття професійної освіти у контексті особистісно орієнтованої парадигми набуває двостороннього характеру: зовнішня сторона визначається опануванням знань, умінь, навичок, а внутрішня – передбачає велику роботу особистості над своїм духовним світом, самовдосконалення. Формування особистості майбутнього педагога потребує оволодіння ним культурними здобутками свого народу, людства в цілому шляхом оволодіння визначальних культурних цінностей. Найбільш значущим для особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога є досвід самовдосконалення майстрів.

У контексті акмеологічної парадигми системотвірним фактором професійного зростання і творчої активності людини постає самосвідомість, у центрі якої перебуває її позитивна Я-концепція, що об'єднує в єдину систему уявлення людини про себе саму: «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-професійне». Інші елементи самосвідомості забезпечують при цьому регулятивний функціональний зв'язок між ними і взаємодію з інтегрованим «Я-образом» особистості (А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, В.М. Гладкова, Н.Г. Сидорчук та ін.) Отже, проблема формування особистості майбутнього педагога у процесі навчання пов'язана з його усвідомленням себе творчим професіоналом.

Проаналізуємо значущі акмеомоделі особистісно-професійного розвитку педагога.

Праксеологічна акмеомодель спрямована на оволодіння майбутніми педагогами на основі вивчення передового педагогічного досвіду сукупністю методів, засобів, стратегій, які забезпечують перехід від постановки проблеми, мети діяльності до конкретних дій щодо її розв'язання або до досягнення поставленої мети. При цьому найбільш вагомими діями мають бути вміння визначати мету, прийняти рішення, здійснити планування щодо її досягнення з урахуванням останніх здобутків науки і техніки, а також історичного досвіду діяльності. Тому важливе значення набуває цілепокладання, що передбачає виділення провідних цілей у професійній діяльності та особистісному розвитку.

Визначені цілі та завдання завжди орієнтовані на ефективний результат. Цілесвідченість передбачає організацію педагогічної діяльності у процесі освітнього процесу. У контексті праксеологічного підходу, спираючись на ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, професійна компетентність майстра розглядається як результат його пізнавальної діяльності, коли відбувається поступове оволодіння здатностями до цілепокладання, планування, організації, аналізу, рефлексії наукової діяльності; накопичення інноваційного досвіду роботи. Творчі педагоги-майстри залучаються до дослідницької діяльності (написання дисертаційних робіт), оскільки виникає потреба теоретично обґрунтувати набутий досвід. Спостереження свідчать, як правило, ця категорія педагогів успішно завершує свої дослідження і набуває науковий ступінь. Такі дії призводять до плідних результатів: отримано нові знання у сфері теорії, методології, методики та технології професійно-педагогічної освіти, пед-деврології [2, с.104].

Культурологічна акмемадель. Особистісний компонент педагогічної культури викладача виявляється в самореалізації його сутнісних сил, потреб, здібностей, інтересів, обдарованості в педагогічній діяльності. Процес самореалізації складається з декількох взаємозалежних етапів, таких як самопізнання, самооцінка, саморегуляція, самоствердження, що розкривають інтелектуальний, професійно-моральний потенціал особистості викладача.

Окреслена акмемадель може вміщувати такі основних блоки:

1. *Спеціальні здібності і властивості педагогічної особистості:* ділові якості (сумлінність, відповідальність, працьовитість, дисциплінованість, енергійність, точність); рефлексивні якості (акуратність, самокритичність, широкий кругозір, ерудиція); комунікативні якості (уважність, чесність, справедливість, стриманість, вимогливість, обов'язковість); емпатійні якості (гуманність, взаєморозуміння, доброта, тактовність, обов'язковість, здатність до співпереживання).

2. *Громадянські та моральні якості педагога:* переконаність, принциповість, патріотизм, колективізм, інтелігентність.

3. *Професійно-етична поведінка педагога:* особливий спосіб життя особистості, її спрямованість та прагнення до постійного вдосконалювання системи специфічних відносин, поглядів і переконань у сфері навчання та виховання людей.

4. *Педагогічна майстерність:* знання предмета (професійна компетентність, спеціальна тактична підготовленість, досвід у навчанні й вихованні, наукова кваліфікація); педагогічна технологія (техніка й експресія мовлення, ясність і логічність думок, переконливість висловлювань, виразність міміки, жестів, уміння обирати необхідні засоби,

форми і методи); педагогічна творчість (творча уява, нестандартне мислення, потреба в пошуку нової інформації); педагогічний стиль (педагогічна переконаність, педагогічно спрямоване спілкування, педагогічний такт, інтерес до пізнання внутрішнього світу людей) [2, с.226-227].

Отже, вищим ступенем педагогічної культури, її виявом у реальному житті є педагогічна майстерність, професіоналізм, що синтезують розвинене психолого-педагогічне мислення, професійно-педагогічні знання, навички, уміння та емоційно-вольові засоби виразності, які дають змогу успішно вирішувати різноманітні навчально-виховні завдання.

Аксіологічна акме модель У контексті особистісно орієнтованого підходу, за умови сформованого ціннісного ставлення педагога до педагогічної інноваційної діяльності, відбувається перехід від особистісної зацікавленості у вирішенні поставлених проблем до розвитку його творчих здібностей, креативності, високого рівня методологічної культури. Ціннісне ставлення педагога-майстра до наукового пізнання формується на основі набуття загальнолюдських цінностей і цінностей особистісної та професійної самореалізації, самоактуалізації, готовності до подальшого акме зростання, розвитку моральних якостей особистості, культурних цінностей та норм.

Водночас розвиваються креативні якості педагога як дослідника: цілеспрямованість, наполегливість, активність, працелюбність, упевненість, відповідальність, винахідливість. Креативний педагог характеризується такими творчими здібностями як дивергентність мислення, гнучкість у мисленні й діях, швидкість мислення, здатність висловлювати оригінальні ідеї, здатність до інноваційного пошуку. Особистісні характеристики креативного вчителя: прагнення до пізнання. В акмеології креативність розглядається як: 1) невід'ємна сторона духовності та умова творчого саморозвитку людини; 2) інтегральна здатність продукувати нові ідеї й доводити їх до реалізації; 3) істотний резерв самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації. Аксіологічна акме модель характеризується гуманістичною спрямованістю діяльності педагога на особистість іншої людини, утвердження найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки.

Комунікативна акме модель передбачає домінування партнерських стосунків між суб'єктами освіти. Педагоги-майстри будують свої відношення з учнями на основі педагогіки партнерства. З повагою ставляться до своїх вихованців, вірять у їх можливості. Намагаються створити умови для розкриття внутрішнього потенціалу кожного учня.

Окреслена модель передбачає розвиток комунікативних умінь, зокрема вміння застосовувати базові психолого-педагогічні знання для створення сприятливих умов в освітньому процесі, спрямовувати індивідуальний розвиток особистості та учнівського колективу; вміння обирати оптимальний стиль спілкування з різними категоріями учнівської молоді, можливо, носіями різних культур і традицій; вміння встановлювати доброзичливі стосунки з колегами, учнями, батьками, громадськістю; вміння здійснювати морально-психологічне забезпечення освітньо-виховного процесу.

Рефлексивна акме модель акцентує увагу на самопізнанні, самоаналізі, осмисленні перебігу подій, умов власної професійної діяльності. Кожен крок, кожна дію педагога-майстри аналізують і визначають подальші дії щодо підвищення рівня своєї майстерності. Рефлексивна культура є системотвірним чинником усієї професійної культури в цілому. Професійна рефлексія передбачає створення рефлексивного портфоліо, що розкриває динаміку особистісного розвитку педагога і студента й допомагає відстежити як кількісну, так і якісну результативність його діяльності. Для майбутнього педагога портфоліо може включати всі контрольні і творчі роботи студента – твори, виклади, есе, вироби, залікові роботи, відео, все, що було зроблено протягом визначеного терміну.

Педагоги-майстри досягають високих результатів у роботі завдяки використанню як креативних, так і традиційних засобів, форм і методів. Їх результати мають випереджувальний ефект (приклади діяльності В.Ф. Шаталова, С.М. Лисенкової, Ш.О. Амонашвілі, М.М. Палтишева та ін). Їх вихованці також досягають високих результатів, що розвиває їх потенційні можливості. А головне, що вони вміло обирають майбутній професійний шлях.

Перспективні напрями акмеології професійної освіти пов'язані з моделюванням вищих рівнів продуктивності колективної, групової та індивідуальної діяльності. Такі напрями передбачають: дослідження залежності між рівнями продуктивності діяльності творення і факторами, що їх забезпечують; вивчення структури творчого акмепотенціалу і суб'єктивних факторів; самоорганізацію, самоосвіту і самоконтроль у саморуху до вершинам професійної майстерності; створення авторських систем професійної діяльності, обґрунтування суб'єктивних критеріїв якості і самокорекції; розробку акмецільових стратегій самореалізації особистості подальше опрацювання інноваційних продуктивних стратегій розвитку акмепотенціалу майбутніх учителів.

Література

1. Акмеодягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 404 с.
2. Актуальні проблеми професійної освіти / Укл. Дубасенюк О.А.: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 354 с.
3. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентоздатності випускника педагогічного ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер. 17 : Теорія і практика навчання і виховання.* К., 2007. Вип. 6. С. 3 – 9.
4. Дубасенюк О.А., Кузьміна Н.В. Факторні акме-моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : монографія / редкол. В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова.* К.: Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2016. С. 289-340.
5. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності. К. : Богданова А. М., 2009. 328 с.
6. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 323 с.
7. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. 400 с.

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Акімова О. В., Бахчеван М. В.

Полікультурність трактується як характеристика особистості, що містить сформоване планетарне мислення, здатність сприймати світ у різних проявах і формах існування мов, культур, традицій тощо. Розглядається мета, завдання, структура, принципи та особливості полікультурного виховання в сучасних умовах.

Ключові слова: полікультурність, полікультурне виховання, толерантність, діалог.

MULTICULTURAL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Akimova O. V., Bakhchevan M. V.

Multiculturalism is interpreted as a personality characteristic that contains the formed planetary thinking, the ability to perceive the world in various manifestations and forms of existence of languages, cultures, traditions, and the like. The article considers the purpose, objectives, structure, principles and features of multicultural education in modern conditions.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, tolerance, dialogue.

У сучасному освітньому просторі України важливу роль відіграє полікультурне виховання та виховання толерантного ставлення молоді до культур інших народів. Цей процес має стійкі традиції у національній культурі та потрактовується як складова сучасної освіти, що сприяє залученню молоді до визнання інших культур, поваги до традицій та духовних цінностей народів, виховання поваги до полікультурних систем та етнічної ідентичності кожної людини.

У Декларації ЮНЕСКО «Про культурне різноманіття» (Париж, 2001) були визначені основні принципи самобутності, а саме: культурне різноманіття як світове надбання, що виявляється у неповторності та різноманітті культурних особливостей народів; культурний плюралізм, котрий взаємопов'язаний з демократією та є основою для культурних та освітніх обмінів, розвитку креативних здібностей; культурний плюралізм, що забезпечує можливості вибору та повноцінного інтелектуального, емоційного та духовного виховання; культурні права, що передбачають можливості для особистого самовиявлення, якісної освіти та культурної самобутності; культурна спадщина, що передбачає діалог культур; політика в галузі культури та творчості, що забезпечує можливості розповсюдження культурної продукції у глобальному масштабі; налагодження культурного партнерства між державами та суспільствами, що забезпечує збереження культурної різноманітності [2].

С. Дрожжина, досліджуючи теоретичні засади реформування полікультурної освіти, визначає головні напрями впровадження принципів полікультурності в освітній процес, це: державна підтримка культурної самобутності народу та забезпечення можливості гармонійного розвитку молоді; збереження культурної народної спадщини; розуміння традицій та цінностей інших народів; створення соціальних умов для розвитку культури, гарантування можливості для виявлення творчості; надання інформації про досягнення у сфері культури в різних країнах [5, с. 31–33].

Полікультурне виховання молоді різних національностей на засадах демократичності передбачає також врахування певних національних ознак та толерантності у стосунках. Н. Молодиченко, досліджуючи засоби орієнтації навчального процесу на розвиток особистості у контексті гуманітарно-орієнтованої освіти, визначає мету полікультурного виховання як формування молоді людини, здатної до життєдіяльності в багатонаціональному середовищі на основі загальнолюдських та національних цінностей [8, с. 172–173].

М. Рей, аналізуючи дискусивні проблеми полікультурної освіти, визначає у змісті полікультурного виховання такі компоненти: уникання егоцентричних та етноцентричних висловлювань й переконань; подолання стереотипних уявлень й упереджень, що формують судження і

діяльність; сприяння толерантним відносинам між людьми, що різняться за етнічною приналежністю, мовою, культурою й релігією, а також інституціями й професіями; налагодження та підтримка діалогу між різними людьми й громадами, представниками інших культур [10, с. 15–17].

Н. Нікітіна, досліджуючи проблеми полікультурної освіти студентської молоді, визначає категорію полікультурності як феномен визнання різноманітності культур та сприйняття їх особливостей, що є невід'ємною частиною національної політики України. Одночасно автор визначає полі культурність як засіб виховання толерантності до інших національних груп на основі виховання інтернаціоналізму. Полікультурне виховання, на думку автора, відбувається як у формальній, так і неформальній освіті. Причому, оптимальним варіантом для здійснення полікультурного виховання є позаурочна діяльність гуртків, євроклубів та клубів за інтересами, засобів масової інформації. Полікультурне виховання спрямоване на формування особистості, яка поважає власну культурну ідентичність, розуміє особливості інших культур, здатна налагоджувати позитивні відносини з представниками інших національностей та вірувань, активна у творчій діяльності у полікультурному середовищі [9, с. 93].

Автором визначені основні характеристики полікультурного виховання. Так, до специфічних принципів полікультурного виховання автор відносить такі: принцип діалогу та взаємодії культур; принцип творчої взаємодії, збереження й створення культурних цінностей. Метою полікультурного виховання визначено толерантність, позитивна взаємодія, активна взаємопідтримка. Полікультурне виховання трактується як процес соціалізації молоді та оволодіння національними й загальнолюдськими культурними цінностями, формування комунікативних умінь задля забезпечення ефективної міжкультурної взаємодії, розуміння інші культур та толерантного ставлення до їх носіїв. Зміст забезпечує: ознайомлення зі зразками й цінностями національної та світової культури, культурно-історичним досвідом різних народів; формування ціннісних орієнтацій молодих людей щодо міжкультурної комунікації; соціальну взаємодію з людьми різних культур на основі збереження особистої культурної ідентичності. Методи полікультурного виховання визначаються особливостями функціонування культури, етнокультурної ідентифікації людей, різноманітностям полікультурного середовища. Все це потребує використання активних та інтерактивних методів, таких як: дискусія, проектування, моделювання, ділові та рольові ігри, реконструкція, рефлексивні методи [9, с. 93].

Подібної точки зору додержується Л. Кравченко, який вважає, що метою полікультурного виховання є виховання особистості, здатної до

збереження культурної ідентичності, розуміння інших культур, поваги до інших етнічних спільностей. Сутність процесу полікультурного виховання автор пов'язує із соціалізацією молоді на основі ознайомлення із культурними цінностями як загальнолюдського так й національного масштабу; засвоєнням цінностей світової культури; формуванням інтекультурної комунікації тощо [7].

В. Болгаріна, І. Лощенова, розглядаючи сутність й концепції полікультурної освіти, визначили її основні завдання, що зорієнтовані в основному на розвиток пізнавальних й невербальних умінь, котрі дозволяють ефективно взаємодіяти з носіями інших культур. Особливістю їх підходу є те, що автори пов'язують полікультурну освіту з підвищенням рівня загальної освіченості особистості та прагненням досягнення успіху в інтеркультурному середовищі. До функцій полікультурної освіти дослідники відносять такі: формування уявлень про різноманітність та взаємозв'язок культур; про значення культурного розмаїття для розвитку та самореалізації особистості; виховання толерантного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь взаємодіяти у носіїв різних культур на основі взаєморозуміння [1].

Розробляючи проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування, що є дотичними до досліджуваної нами категорії полікультурного виховання, В. Заслуженюк і В. Присакар виокремили структурні компоненти змісту цього феномену, а саме: виховання почуття національної гордості, належності до народу України, відповідальності за долю батьківщини; формування національної самосвідомості, толерантності до людей іншого національного менталітету та традицій; розвиток комунікативної культури у міжетнічній взаєминах, подолання зневажливого ставлення до національних почуттів, одночасно й до їх абсолютизації та національного нігілізму; повага до загальнолюдських цінностей [6].

Роль національних традицій у полікультурному вихованні досліджував О. Галай, який запропонував глибоко вивчати національні традиції, адже саме вони відображають основні елементи національної культури; визначають моральні імперативи, що опосередковано впливають на регламентацію життя та діяльності людей. Тому організація, форми і методи навчання та виховання молодого покоління «...мають будуватися з урахуванням тисячолітньої історії, споконвічної культурно-історичної традиції народу на основі національної культури, збагачення кращими досягненнями загальнолюдської культури» [3].

Дещо уточнює цю точку зору Л. Галаєвська, яка досліджувала особливості полікультурного виховання в новій українській школі та здійснила такі визначення та характеристики: полікультурна освіта спрямована на виховання особистої гідності й моральних якостей, не-

обхідних для співрозуміння з представниками різних етносів та релігій; виховання толерантності та готовності до творчого співробітництва. До функцій полікультурної освіти автор відносить: формування знань та ставлень до різноманітних культур та розуміння необхідності їх взаємодії; мотивацію до культурного самовиховання та самореалізації особистості; позитивне ставлення до культурних та національних відмінностей; навичок комунікативної взаємодії з носіями різних культур, толерантності й взаєморозуміння [4].

Таким чином, у науковій літературі полікультурність потрактовується як характеристика особистості, що включає сформоване планетарне мислення, здатність сприймати світ в різних проявах та формах існування мов, культур, традицій тощо і передбачає наявність гуманістичного світогляду та відповідних якостей особистості: толерантності, уміння вести рівний діалог на основі взаємної поваги.

Література

1. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*. 2002. №1. С. 2 – 6.
2. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии, принята XXXI сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО. Париж, 2001. URL: http://www.un.org/russian/events/literacy/decl_diversity.pdf
3. Галай О. В. Зміст та структура навчальної програми спецкурсу для студентів іноземної філології "Основи культури міжнаціональних стосунків". *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*: [збірник наукових праць] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 20. С. 45-51
4. Галаєвська Л.П. Полікультурне виховання здобувачів освіти в новій українській школі. URL: https://lib.iitta.gov.ua/721845/1/Do%93%Do%Bo%Do%BB%Do%Bo%D1%94%Do%B2%D1%8C%Do%BA%Do%Bo_%Do%A2%Do%B5%Do%B7%Do%B8%20_.pdf
5. Дрожжина С. Полікультурна освіта : теоретичні засади реформування. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. Сиротенко А.Й. Хмельницький : ХГПА, 2008. С. 28-36.
6. Заслуженюк В.С., Присакар В.В.Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 66 – 74. Заслуженюк В. С., Присакар В. В. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування. *Нові технології навчання*: Наук.-метод. зб. / Редкол.: В. О. Зайчук (гол. ред.) та ін. К: ІЗМН, 1997. Вип.19. С.65 – 77.
7. Кравченко Л.В. Полікультурне виховання студентської молоді. URL: <http://intkonf.org/kravchenko-lv-polikulturene-vihovannya-studentskoyi-molodi/>

8. Молодиченко Н. Засоби орієнтації навчального процесу на розвиток особистості у контексті гуманітарно-орієнтованої освіти. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 3(24). С. 170-174.
9. Нікітіна Н. П. До проблеми полікультурної освіти студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 192 – 198. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2017_2_24
10. Рей М. Дискусивні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання: монографія. Страсбург : Видавництво Ради Європи, 2008. 230 с.

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Акімова О. В., Мельник А. Б.

Статтю присвячено визначенню та теоретичному обґрунтуванню особливостей організації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти, яка є однією із актуальних проблем в умовах розвитку та вдосконалення діяльності сучасного закладу вищої освіти. Проаналізовано підходи до визначення сутності поняття «індивідуальна освітня траєкторія» в сучасних дослідженнях.

Ключові слова: *індивідуальна освітня траєкторія, освітній простір, професійний саморозвиток, компетентності, педагогічна категорія.*

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

Akimova O., Melnik A.

The article is devoted to the definition and theoretical substantiation of the features of the organization of the individual educational trajectory of an educational applicant, which is one of the most urgent problems in the development and improvement of the activities of a modern higher education institution. Approaches to defining the essence of the concept of "individual educational trajectory" in modern research are analyzed.

Keywords: *individual educational trajectory, educational space, professional self-development, competencies, pedagogical category.*

Інтеграція України до єдиного європейського освітнього простору та освітнього руху під егідою Болонських домовленостей, модернізація підготовки здобувачів освіти на основі компетентнісного підходу, що визнано важливою умовою розвитку системи освіти, все це обумовило необхідність пошуку нових підходів до персоналізації освітнього процесу на основі формування індивідуальних освітніх траєкторій.

У Законі України «Про освіту» (2017) визначено, що індивідуальна освітня траєкторія – це «персональний шлях реалізації особистісного

потенціалу здобувача освіти, який формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план» [3].

До питання про зміст поняття індивідуальної освітньої траєкторії розвитку майбутнього фахівця звертаються сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці. Так, О. Боровік узагальнюючи різні підходи, зазначає, що індивідуальна освітня траєкторія здобувача освіти – це особистий вибір щодо розвитку творчого потенціалу в професійно спрямованій пізнавальній діяльності. Ефективний рух за індивідуальною траєкторією передбачає дотримання певних умов: формування змісту освіти з урахуванням інтелектуальних можливостей та професійних потреб особистості; визначення індивідуальних цілей у вивченні кожної теми; добір відповідних форми та темпу пізнавальної діяльності, що відповідають особливостям здобувача вищої освіти; рефлексивної діяльності щодо результатів педагогічної діяльності; самооцінка та корекція власної діяльності [2; с. 152].

Є й інші підходи до трактування поняття індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього фахівця. Наприклад, індивідуальна освітня траєкторія потрактовується як прагнення до педагогічного вдосконалення через можливості освітнього простору закладу освіти, вільний вибір ефективних для викладачів напрямів та шляхів забезпечення безперервної професійної освіти та самовдосконалення на основі підвищення професійної компетентності, фахової кваліфікації й як результат конкурентноспроможності фахівців на ринку освітніх послуг [3]. Результатом створення та здійснення індивідуальної освітньої траєкторії фахівця більшість науковців вважають безперервний саморозвиток особистості викладача та його вплив на самореалізацію наявного потенціалу студентів.

У науковій літературі розроблено також певні послідовні етапи проєктування індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього фахівця, наприклад: визначення пізнавальних потреб й професійних цілей; виявлення актуальних знань та вмінь; розробка системи навчальних завдань з урахуванням досвіду та рівня підготовленості. Вимогами до проєктування мають бути індивідуалізація, орієнтація на досвід й педагогічну значимість знань. Спроєктована траєкторія має сприяти професійному саморозвитку особистості, мотивації самовдосконалювання, об'єднання індивідуального особистісного розвитку із професійним [6; с.74].

Деякі науковці (М. Барна, Л. Медвідь) потрактовують індивідуальну освітню траєкторію як поняття, що характеризує спрямованість руху здобувача в освітньому процесі. Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» у науковій літературі також пов'язують з поняттям «індивідуальне навчання», або вважають їх ідентичними, особливо це стосується учнівської молоді та здібностей школярів. На думку науковців індивідуальна освітня траєкторія визначається через персональну реалізацію особистісного творчого та інтелектуального потенціалу учня. У науковій літературі особистий потенціал учня потрактовується як сукупність пізнавальних, творчих та інших здібностей, а процес виявлення та розвитку здібностей відбувається в освітньому процесі за індивідуальною траєкторією [1, с.179].

Нині існують різноманітні підходи до розуміння поняття індивідуальної освітньої траєкторії. М. Барна, Л. Медвідь узагальнили деякі з них таким чином: індивідуальна освітня траєкторія – це певна послідовність навчальних дій особистості щодо реалізації особистої освітньої мети, що відповідає їхнім здібностям, мотивації, інтелектуальним можливостям за умови консолідуючої діяльності педагогів ; індивідуальна освітня траєкторія здобувача вищої освіти є послідовністю неповторних рухів у напрямку особистісно-професійного розвитку через набуття професійних компетентностей; індивідуальна освітня траєкторія є цілеспрямованою освітньою програмою, що передбачає суб'єктну позицію студента у процесі вибору та реалізації освітньої програми задля самовизначення та самореалізації у пізнавальній діяльності; проектування індивідуальної освітньої траєкторії – це продуктивна пізнавальна діяльність, спрямована на особистісно-професійний розвиток студента, котра здатна забезпечити набуття досвіду виконання функцій самостійного визначення цілей , самореалізації по досягненню цих цілей та соціальної відповідності за результати діяльності [1, с. 181].

На основі аналізу наукових джерел у літературі виокремлено необхідні елементи створення індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти, а саме: цінності саморозвитку та самореалізації; мотиви зацікавленості процесом навчання та досягнутими результатами; орієнтацію на особистісно-професійний розвиток студентів; авторитет викладача створений на основі особистих якостей і професійних компетентностей; мета як спрямованість на оволодіння ключовими компетенціями (смысловими, пізнавальними, інформаційними, комунікативними); суб'єктність освітнього процесу та самостійна пізнавальна діяльність; демократична організація освітнього процесу; контроль і оцінка у єдності з самоконтролем і самооцінкою [6, с. 75].

Досліджуючи проблему проектування індивідуальних освітніх траєкторій, О. Нещерет визначає декілька етапів цього процесу, а саме:

перший – це етап діагностики індивідуальних особливостей, інтересів та потреб студенті, що передбачає на основі аналізу виявлених результатів визначення переліку дисциплін для вивчення та можливості навчання в індивідуальному режимі; другий – це розробка змісту програми за визначеними освітніми напрямками; третій етап передбачає моніторинг і корекцію індивідуалізованої програми [7, с. 117].

Л. Задорожна-Княгницька, розробляючи індивідуальні освітні траєкторії здобувачів вищої освіти та послуговуючись науково-методичними основами такої побудови, пов'язала їх з етапами професійної підготовки, а саме: адаптивним, когнітивним, діяльнісним, оцінювальним. Автор визначає кожен етап таким чином: адаптивний передбачає ознайомлення студентів з особливостями професійної підготовки та адаптацію до умов освітнього процесу, становлення ціннісно-мотиваційної позиції в оволодінні професією та формування потреби в особистісно-професійному саморозвитку на основі усвідомлення важливості компетентного виконання професійної діяльності; когнітивний етап передбачає формування відповідних до фаху професійних компетентностей; діяльнісний – це набуття сучасних управлінських умінь, наприклад: розробка ефективної стратегії управління закладом освіти, взаємодії зі стейкхолдерами, здійснення кадрового менеджменту; оцінювальний етап передбачає рефлексію пізнавальної та професійної діяльності, моніторинг результатів [4, с.127].

Таким чином, індивідуальна освітня траєкторія як педагогічна категорія є індивідуально орієнтованою педагогічною програмою, що включає суб'єкт-суб'єктну позицію учасників освітнього процесу задля їх самореалізації у пізнавальній діяльності. Проектування індивідуальної освітньої траєкторії – це спільна діяльність всіх суб'єктів освітнього процесу щодо створення програми, котра спрямована на особистісно-професійний розвиток особистості та здатна забезпечити набуття умінь здійснювати визначення цілей та організації діяльності до їх здійснення.

Література

1. Барна М.Ю., Медвідь Л.Г. Формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів в умовах модернізації вищої освіти. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/19/part_3/39.pdf
2. Боровік О.М. До питання про зміст поняття «індивідуальна освітня траєкторія розвитку вчителя». *Проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога*: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Біла Церква, 13 червня 2019р.); упорядкув. Л.А. Литвиненко. – К.: Всеосвіта, 2019. – 189 с.
3. Гриневич Л. Діти мають здобути в школі уміння і компетентності 21 століття. URL: <https://goo.gl/D6wte5>].

4. Задорожна-Княгницька Л.В. Формування індивідуальної освітньої траєкторії магістрів – майбутніх менеджерів освіти у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 20. Том 1. ПУ «Причорноморський науководослідний інститут економіки та інновацій», 2020. С. 125-130
5. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Коростіянець Т.П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/11293/1/Korostyanets%20Tamara%20Petrivna.pdf>
7. Нецерет О.С. Організація індивідуальних освітніх траєкторій навчання в університеті. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. Випуск 3 (13). С. 116-119.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ «ГОРМЕЗИС» З МЕТОЮ ПОДОЛАННЯ АУТСАЙДЕРСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Анцибор А. І.

В статті описана проблематика аутсайдерства як явища, що має широкі соціально-психологічне вираження та значущість на території України. Люди з аутсайдерською свідомістю можуть бути розцінені як, незадіяні, відкинуті, пасивні, невлаштовані, соціально виключені або знехтувані, загалом як такі, що перебувають «поза» активним соціальним життям, поза соціальними процесами. Подано таблицю для розпізнавання соціальних аутсайдерів як представників феномену аутсайдерського світобачення. Описано як може використовуватися програма «Гормезис», що покликана подолати цей соціальний феномен і суттєво покращити ситуацію.

Ключові слова: аутсайдерське світобачення, соціальний ескапізм, глибинне інтерв'ю, позитивний екзистенціал.

BASIC PRINCIPLES OF USING THE HORMESIS PROGRAM TO OVERCOME OUTSIDER PSYCHOLOGY

Antsybor A. I.

The article describes the problem of outsiderism as a phenomenon, which has a wider social and psychological development and significance in the territory of Ukraine. People with outsider consciousness can be seen as inactive, rejected, passive, disorganized, socially excluded or neglected, in general, as being "out" of active social life, out of social processes. The table is given for the identification of social outsiders as representatives of the phenomenon of outsider testimony. Described how the program "Hormesis" can be victorious, how the social phenomenon and quite the situation.

Keywords: outsider testimony, social ekapizm, in-depth interview, positive existential.

Як сказав один із великих філософів: «Все, що нас не вбиває, робить міцнішими». Це гасло не втратило популярності в наші дні, бо саме в ньому полягає проблема «Гормезису». Проблематика подолання соціально-психологічного аутсайдерства в Україні передбачає визначення та реалізацію оптимальних шляхів інтеграції людини, що витіснена із соціальних процесів та перебуває в умовах соціальної ізоляції в сучасному суспільстві з його недостатньою увагою до цього феномену та його похідних, що мають усе більше значення внаслідок неочікуваного поширення в соціумі. Ставиться мета, що передбачає повернення таких людей в суспільство на основі розвитку особистісної активності та адекватної взаємодії зі світом, що оточує. Виявлення та активізація прихованих можливостей соціально відкинутої особистості дозволяє підвищити її життєві потреби, підняти рівень якості життя, реалізувати свої потенціальні можливості, а також забезпечити відповідність діяльності та поведінки потребам оточення.

Увага до відкинутих людей – соціальних аутсайдерів, що під тиском несприятливих обставин життя, невдач як в соціальній так і в особистісній сфері, були витіснені зі суспільних процесів робить суспільство чутливим до соціальних проблем, піднімає рівень його гуманності. Люди з аутсайдерською свідомістю можуть бути розцінені як, незадіяні, відкинуті, пасивні, невлаштовані, соціально виключені або знехтувані, загалом як такі, що перебувають «поза» активним соціальним життям, поза соціальними процесами. Зазначена диспозиція підсилює ізоляцію, відірваність, або, як часто це називають, соціальну ексклюзію, чи світоглядні засади аутсайдерського світобачення.

Злободенність тематики, пов'язаної з набуттям аутсайдерства сьогодні, як і раніше, не може викликати сумнівів у людини, яка живе в українському суспільстві, що потерпає від політичних та економічних проблем, аутсайдерського характеру, що набули загальнодержавного розповсюдження.

Таким чином, аутсайдерство є значущим явищем у суспільстві, може мати екстенсивні чи інтенсивні тенденції, імпліцитно чи експліцитно бути присутнім в суспільних процесах та здаватися важко передбачуваним у своїх виявах. Соціальне аутсайдерство – це психологічний феномен, що ґрунтується на почуттях програшу, пасивності, втрати сподівань, призводить до позиції стороннього в суспільних процесах, у визначенні свого місця в соціумі як такого, що знаходиться поза ним, характеризується наявністю редукованих соціальних установок, спробами соціального ескапізму та створенням свого власного ареалу буття з природою симулякру, основною властивістю

якого є негативна трансформація загальнолюдських параметрів, нереалізованість особистості та випереджувальний песимістичний світогляд.

Сьогодні можна констатувати, що переважна більшість наукових робіт присвячена не суто тематиці аутсайдерства та шляхам її вирішення, а лише пов'язана з нею, вони не мають спрямованості на відображення та вирішення феномена, і віддзеркалюють не так саму природу аутсайдерства, як його різномірні соціальні вияви та ознаки. Проте в соціологічних дослідженнях визнається, що ці чинники можуть становити систему параметрів, які в результаті дії механізмів соціального впливу, можуть поширюватися на широкі верстви населення та змінювати політичні вектори держав, їх стратифікацію та впливати на поглиблення соціального відчуження, зміну соціальних систем та конфігурацій, провокувати суттєві соціальні зміни (Е. Гідденс, Н. Луман, К. Маркс, М. Вебер, П. Штомпка) поглиблювати соціальну аномію, почуття перебування поза процесом, в стані самотності, зневіри у власні сили (О.В. Данчева, С.Г. Корчагіна, М.Л. Покрас, Ю.М. Швалб), психологічних наслідків знехтування збоку як окремих індивідів так і суспільства (Абраменкова В.В., Абульханова К.А., Амбраумова А.Г., Козлов А. А., Тощенко Ж.Т.), почуття відторгнення внаслідок соціального виключення, відсунення за межі соціуму (П.Абрахамсон, Ч.Гор, Дж.Девіс, В.Джадд, Н.Кабір, Р.Кастель, Р.Ленуар, Р.Лістер, С.Паугам, Р.Рендольф, Х.Сільвер, А.Турейн). Складається враження, що ці дослідники проводять радше аналіз складових аутсайдерства та відображають їх, а не сам феномен.

Диференціація феномену аутсайдерства.

У процесі диференціації феномену враховувалися орієнтири, критерії, показники феномену. Деталізуючи аутсайдерські риси, було створено таблицю 1, на яку зверталася особлива увага при відборі. Окрім того в практичній діяльності психолога-інтерв'юера робився акцент на трьох позиціях, які робили феномен аутсайдерства більш помітним та незаперечним: 1) людина повинна була визнавати аутсайдерську схильність або себе аутсайдером; 2) аутсайдерство повинне було позначитися на її практичному житті та його результатах (соціальний статус, рівень життя, зовнішність та ін.); 3) людина-аутсайдер повинна мати соціально-психологічні риси, відображені в табл. 1.

Якщо всі три критерії мали місце, робився експертний висновок, про наявність соціально-психологічного аутсайдерства і респондент визнавався придатним для глибинного інтерв'ю та подальшої роботи з ним.

Орієнтири, критерії та показники аутсайдерства

<i>Орієнтири</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
Когнітивний	Світоглядно-ціннісний	- наявність негативного досвіду, що визначальним чином діє на поведінку; - поняття та уявлення про соціальну дійсність як про несприятливу; суб'єктивний песимізм; несформовані ціннісні орієнтації; негативні оцінні судження; - соціальна редукція та узвичаєний спосіб існування
Екзистенційний	Квалітативний	- ознаки індіферентного ставлення до зовнішності - ознаки низького рівня життя - загальна безвідповідальність, байдужість до основних життєвих показників (здоров'я, благополуччя та ін.)
Конативний	Поведінково-діяльнісний	- загальне опасивнення; - психологічна готовність до редукції життєвих цілей; - психологічно-поведінкова готовність до фрустрації; психічне усталення негативних експектацій

Основна одиниця вимірювання психічного стану аутсайдера – екзистенціал

Термін екзистенціал (від лат. Existential – існування) вперше був використаний М. Хайдегером в роботі «Буття і час», що виступив заміном традиційного у філософії поняття «категорія», що означало загальне означення буття або основні форми діяльності розсудка [11, с. 9.]. Екзистенціалами у Хайдегера є «буття у світі», «буття з іншими», «буття до смерті», «страх», «рішучість». Екзистенціали виражають модус буття в світі в його зв'язку з людською свідомістю. Саме на цьому робиться акцент в дослідженні та дається уточнення, що екзистенціал – це визначальна буттєва ситуація, яка позначається позитивною чи негативною дією на свідомість респондента та може бути розцінена як формотворча частина його життєвого досвіду. Це символічне мірило позитивних та негативних властивостей респондента, викликаних його буттєвим ставленням до дійсності й оцінкою ситуації, що склалася. В кожному інтерв'ю текст було умовно розділено на категорії, які названі екзистенціалами і які несуть позитивне чи негативне забарвлення. Таким чином, життя людини розділяється на умовні сходинки, які брали

участь в процесі формування світобачення, світовідчуття людини. Ці сходинки названі екзистенціалами, буттєвими одиницями з позитивним чи негативним знаком. Кількість екзистенціалів, якими можуть вважатися буттєві ситуації, а також надання їм позитивного чи негативного знаку встановлює рада експертів. В кінці кожного інтерв'ю-оповіді респондента (життєвого наративу) перебіг життєвої ситуації розбитий на етапи, що мали позитивне або негативне значення, що вирішує рада експертів та робить позначку + або – біля кожного екзистенціалу, таким чином характеризуючи його сутність.

Крім того, в кінці текстового відрізка основні етапи роботи, що була проведена з респондентом-аутсайдером, експерти розцінюють як екзистенціал і відмічають його в разі, якщо той має позитивне значення.

Основні принципи проведення глибинного інтерв'ю з метою аналізу аутсайдерського наративу респондента

Глибинне інтерв'ю може бути одним із основних інструментів дослідження свідомості людини-аутсайдера та формою діагностичної роботи. Починати потрібно із складення гайду інтерв'ю. Складаючи гайдінтерв'ю, ми враховуємо позицію, згідно з якою, в кожному випадку повинен бути творчий підхід до справи, однак, це не означає відхід від правил та логіки самого дослідження. Коли ми бачимо перед собою людину-аутсайдера, відібрану за усіма доступними критеріями, ми відмічаємо, що перший етап відбору, вже пройшли й виконана підготовча робота. Усвідомлюємо, що проводимо напівструктуроване інтерв'ю, в якому формулюється лише початкове (навідне запитання), що може в перебігу інтерв'ювання мати, як сьогодні прийнято висловлюватися, ризоморфну (коренеподібну) систему розгалужень. Важливо, щоб така система узгоджувалася з характером дослідження, розширювала наш погляд на феномен аутсайдерства та була орієнтована саме на ту людину, з якою приходиться працювати. Кожна бесіда має свою «вузлову систему», що накладає відбиток на весь текст, в якому мають свою цінність як зміст, так і форма викладення матеріалів. Кульмінаційний момент тексту повинен мати для модератора значення певної етапності, «точки біфуркації», після якої включаються нові сили, що здатні змінити конкретику та взагалі погляд на явище. Цей процес може піти різними шляхами, що буде залежати від модератора. Останній повинен знати, що в його владі направити хід дослідження в потрібне русло і дослідити саме такі особливості процесу, які викликані аутсайдерськими соціально-психологічними тенденціями в свідомості людини.

Постає закономірне питання: чим відрізняється глибинне інтерв'ю від інших його різновидів? Які його параметри мають першорядне чи другорядне значення? Частина відповіді, мабуть, криється в самій назві, яка свідчить, що такий вид діалогічного спілкування повинен дося-

гнути почуттів глибинного рівня та якимось чином відобразити їх в тексті. Глибинні почуття, якщо міркувати логічно, перш за все, повинні бути правдивими, або, краще сказати, щирими, адже нещирі – зазвичай бувають більш поверховими. Цілком виправданим може бути припущення, що в стані перебігу глибинних емоцій, людина намагатиметься бути щирою і спробує якомога точніше відобразити істинний стан речей. Перефразовуючи Ж. Бодріяра, можна сказати: порядок глибинного міркування обирає (принаймні, намагається обрати) реальність такою, як вона є, себто істинну реальність, чи, принаймні ту, яку особа оцінює як істинну [2]. Звідси виходить, що людина в процесі глибинних почуттів більшою мірою є сама собою.

Водночас неможливо стверджувати, що глибинність гарантує істинність. Доволі вірогідно, що респондент, з причин, відомих лише йому, захоче прикрасити текст інтерв'ю. Таке бажання може виникнути перед модератором чи навіть перед самим собою. В такому разі правомочним стає застереження, що набирає актуальності в процесі вибору реципієнта. Отже потрібно обирати реципієнта такого, про якого знаємо, що це аутсайдер, й можемо стверджувати, що ця людина має світогляд людини відкинутої суспільством. В цьому разі не такими небезпечними стають різного роду викривлення, оскільки вони народжені в процесі експресивного осмислення власного життя. Якоюсь мірою, це є процес самоосмислення буття та себе в ньому, в процесі створення автобіографічного наративу. Для дослідника головною метою є зафіксувати складові частини аутсайдерського світогляду, не зважаючи на те, що вони як би розчинені у дискурсивному полотні, яке може бути певною мірою спотворене, як і вся свідомість аутсайдера. Знання респондента, хоча би поверхове, дає нам додаткові шанси викривлені частини обійти чи, принаймні надати їм певної інтерпретації, яка би могла благотворно на них впливати. Усвідомлюючи важливість психологічних параметрів модератора, в ролі якого часто виступає практичний психолог, більшість дослідників процесу звертають увагу на його чисто діалогічні риси. Науковець Шевченко Н.Ф. наполягає на таких його властивостях як дохідливість, ясність, зрозумілість, гарне чуття мови та наявність стійких мовних інтуїцій [12, с. 38-69].

Називаються такі дискурсивні уміння та навички: зрозумілість, велемовність, семантична насиченість, ритмічність, впливовість [3, 100-135]. Наголошується на тому, що супутниками практичного психолога в процесі спілкування повинні бути: доступність, довільність, варіативність, виразність, емоційність, логічність, літературність, доречність в поєднанні з невербальними засобами мовлення [9, 18-45].

Доволі важливою рисою психотерапевта в процесі інтерпретації автобіографічного дискурсу О.В.Варфоломеева вважає наявність навичок

герменевтичного аналізу, що можуть допомогти в досягненні такого рідкого явища як інтерпретаційне акме [4, с.102-126].

До переліку психологічних параметрів, якими повинен володіти практичний психолог В.В. Андрієвська додає всього одну рису, проте, на її думку саме вона може стати наріжним каменем психотерапевтичного процесу і суттєво впливати на мовленнєву ситуацію і обумовлювати її логічний перебіг та доцільність висловленого. Ця риса – контекстність [1, с.30]. На наш погляд спрямовувати думку в залежності від перебігу наративу та характерних його особливостей – це вміння надати глибинному інтерв'ю динамізму та невимушеності. Крім того – це особливість, що дає змогу зазирнути в найвужчі закутки його свідомості.

Одним із основних, або й основним принципом психотерапевта в роботі з автобіографічним дискурсом можна вважати принцип, сформульований Г.В. Куценко стосовно процесу відтворення людиною власного минулого: «це неминуче повторне переживання того, що відбулося» [5, с. 124]. Тому в цьому процесі можна очікувати повторного виникнення емоційної напруги, хоча й в зменшеному діапазоні, що аж ніяк не поменшує потребу в пильності та правильному тлумаченні емоційних відтінків процесу. Після цього стає можливим виділення центральної одиниці або й складової частини тексту-основи біографічного дискурсу. Ось як формулює його С.Д. Максименко: «Аналіз внутрішнього світу має поставити на чільне місце переживання, яке виступає центральним компонентом того, що ми називаємо внутрішнім досвідом особистості» [6, с. 8]. Отже, слід підкреслити, що переживання, як реакція організму на емоцію, що обумовлена певною подією чи перебігом подій екстернального чи інтернального характеру. Проте підлягає осмисленню та контекстності, мабуть, не саме переживання, а їх поєднання, що може бути розцінене як певна логічна побудова.

Будемо вважати розшифрований гайд психотерапевтичним дискурсом, в якому присутня «сукупність тематично співвіднесених текстів... до конкретної комунікативної події (чи подій А.А.), зафіксованої в письмових текстах та усному мовленні, що здійснюється в певному когнітивно й типологічно обумовленому комунікативному просторі – тобто до ситуативної інтерпретації дискурсу, в якій враховуються соціально, психологічно та культурно значущі умови й обставини спілкування ... де уявлення про дискурс розширюються до соціальних практик» [1, с.12].

Також сприймаємо текст глибинного інтерв'ю, як складну єдність мовної практики та екстралінгвістичних чинників (соціальних, психологічних, індивідуальних: знань про світ, думок, настановлень, цілей адресата), необхідних для розуміння тексту, які дають уявлення про учасників комунікації, вміння породження та сприйняття повідомлення.

Враховуючи позицію прибічників ситуативного підходу в процесі

інтерпретації дискурсу, які вважають, що текст потрібно розглядати як результат певного висловлювання зі значущими частинами комунікації, робимо висновок про ситуацію, відображену в ньому. На ґрунті цього матеріалу інтерпретатор тексту може складати певні уявлення про його авторів та робити висновок щодо конкретної ситуації, щодо людини, яка потрапила в таку ситуацію і можливості на основі тексту вивчити особистісні риси та параметри автора. Також розуміння автора дискурсу дає можливість, враховуючи його особистісні риси, дати оцінку ситуації, в яку він потрапив і яка певним чином відображена в тексті [10, с. 56-110]. В дискурсі може бути відображена не одна ситуація, а цілий змістовий ряд, можуть бути проаналізовані не лише особливості зв'язку між ними, а й принципи та закономірності переходу однієї значущої частини в іншу і таким чином утворюється зовсім інша метода його розуміння.

Окремо звертає на себе увагу дослідників розуміння дискурсу як певного стилю чи жанру, де велике значення має побудова тексту та її ознаки. Враховується, так би мовити, загальна спрямованість тексту, обумовлена метою його створення. З точки зору стилю, можуть бути художні, побутові, публіцистичні, наукові, офіційно-ділові різновиди, а також, що для нас становить особливу цікавість, дуже часто розглядається автобіографічна форма дискурсу. В цьому випадку враховуються такі параметри як мовленнєва форма, загальна спрямованість, згорнутість-розгорнутість, регістр, спонтанність, нормативність, майстерність висловлювання, використання мовних засобів, експресія та ін..

Третій вид дискурсу дістав назву теорій функціональної інтерпретації дискурсу, в процесі яких він розглядається як сукупність соціальних практик, які часто називають дискурсивними. Має місце використання мови у всіх його видах, особливості процесу розцінюються як процес конструювання смислів, дискурсивна практика з соціальним забарвленням. В такому разі перед нами постає дискурс як «не тільки те, що ми говоримо, але й як ми говоримо; спосіб мовлення, породжений певними умовами – законами соціуму, його цінностями, віруваннями, уявленнями [1, с.13].

Доцільно вказати, що тексти глибинного інтерв'ю слід розцінити не лише як автобіографічні, а й – наративного характеру, як зауважує Н.В.Чепелева, наратив – це різновид дискурсу [13, с. 15-24]. Слід зазначити, що такі тексти важкі для глибинного розуміння й потребують спеціальних навичок для їх інтерпретації, зокрема, потрібно, щоб психолог володів такими можливостями й уміннями як: уміння отримувати інформацію про людину на основі тексту; розрізняти когнітивні та афективні складові виступу; бачити в дискурсі суб'єкта об'єктивацію його ментальних моделей, за текстом відтворювати образ світу клієнта

чи досліджуваного; співвідносити структуру повідомлення та її порушення з глибинними психологічними процесами і станами людини; уміння за об'єктивним значенням слова розпізнавати індивідуальний сенс, що вкладається в нього людиною [1, с.18].

М. В. Савчин зазначає, що «наративи можна порівняти з гермами, що стояли вздовж доріг і вказували шлях древнім грекам (в нашому сучасному метро такі знаки теж відіграють величезну роль, особливо для тих, хто нечасто там буває). Наративні описи різних ситуацій є внутрішньо властивими суб'єкту (наратору) способами впорядкування їх досвіду, надання йому сенсу, отримання знання, яке структурує його сприйняття і розуміння світу й себе у світі» [8, с. 73-74]. Можна розвинути цю думку й цілком виправдано допустити, що в наративі оповідач знаходить новий світ і абсолютно свіжі патерни власної поведінки, що постають в процесі нарації. Особистість переживає щось подібне до другого народження й перед нею постає нова дійсність, хоча вона декою мірою має ознаки гіперреальності.

Таким чином заслуговує на особливу увагу проблема відчуття психологом-практиком коректності біографічного наративу. Зрозуміло, що пам'ять кожної людини зберігає тенденцію витіснити все неприємне і доволі часто, якщо не завжди – прикрашати, інакше кажучи, міфологізувати минуле, настільки це дозволяє контекст дискурсу та етичні особливості викладача. За багатьма ознаками, маючи відчуття мови та мовлення, проводячи змістові співставлення, точно сприймаючи інтонаційний малюнок, досвідчений модератор може відчувати місця спотворення, умовчування, прикрашання інформації.

Якщо аналізувати цілком визначені показники тексту, то ті місця, де відбувається конструювання нових інтерпретацій на ґрунті старих міфологем можна помітити, що все це супроводжується особливими лінгвістичними та екстралінгвістичними ознаками, що завжди виявляються досвідченим модератором, як місця особливої експресії в конативних виявах авторської нарації. В такому разі, звичайно, не забуваючи про принципи поваги до реципієнта, слід намагатися оцінити його зусилля в процесі розбудови нової реальності, його творчість, коли він намагається прикрасити часом зовсім неприглядне життя і постати перед модератором в новій іпостасі. В нашому випадку ми користуємося цілим арсеналом інструментів наративної психології, що дають змогу підійти до об'єкта одночасно з різних сторін та за допомогою герменевтичних принципів оцінки побачити в звичайному оповідачі людину потенційно придатну до творчого осмислення буття та трансформації основних принципів власного світобачення.

М. Савчин стверджує, що практичний психолог, в нашому випадку модератор, обов'язково повинен мати духовний та життєвий досвід як

один із найважливіших чинників його діяльності. «Справжній професіонал повинен бути зрілою особистістю, а значить мати вищий рівень особистісного, психологічного соціального та професійного розвитку, який відображає її адекватне ставлення до явищ зовнішнього світу, засвоєння нею моральних культурних норм і правил поведінки в суспільстві» [7, с. 201-202].

Крім того дослідник запевняє, що справжній професіонал повинен мати неабиякий духовний досвід, розуміти цінності, якими оперує суспільство, повинен мати досвід життєстійкості у складних і критичних ситуаціях, досвід цілепокладання, досвід самореалізації, досвід пристосування, адаптації до умов життя та їх перетворення, досвід особистісного зростання, екзистенційний досвід, досвід осмислення життя, рефлексивний, досвід організації часу життя, толерування до ситуації невизначеності, і, нарешті, досвід творчості [Там само, с201-208]. Ми далекі від думки, що можна знайти спеціаліста, який би володів повною сукупністю таких параметрів, проте їх опис може бути критеріальною базою в процесі оцінки автобіографічних наративів.

Висновки. 1. Найактуальнішим чинником в процесі подолання соціально-психологічного аутсайдерства може бути програма «Гормезис», що призначена для створення дієвих та активних установок, що можуть пройти випробування дійсністю.

2. Нові установки створюються на основі глибинного інтерв'ю, що береться в людини з аутсайдерською свідомістю за принципами, описаними в статті.

3. Людина-модератор, що бере інтерв'ю, повинна працювати однаково ефективно з людьми віруючими чи невіруючими, використовуючи особистісно орієнтований підхід.

Література

1. Андрієвська В.В. Мова і мовлення в просторі наукової і практичної діяльності психологів: монографія / за ред. В.В. Андрієвської. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013, 140 с.
2. Бодрійяр Ж. Симулякри і симуляції. URL: <https://ru.bookmate.com/books/Ieb61yez/quotes>
3. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). К.: КГИПИИЯ, 1991. 189с.
4. Варфоломеева О. В. Профессиональное становление психолога-психотерапевта: монография: Киев: КП «Информационно-аналитическое агенство», 2008. 428с.
5. Куценко Г.В. Психологічні особливості становлення ментальних структур особистості в освітньому просторі. *Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі*: монографія / С.Д. Максименко [та ін.]; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2008. С.50-69.

6. Максименко С.Д. Генетичні аспекти дослідження внутрішнього світу особистості. *Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. академіка С.Д. Максименка. К.: Міленіум, 2006. Вип. 25. С. 5-22.
7. Савчин М. Духовна парадигма психології : монографія К.: Академвидав, 2013. 252с.
8. Савчин М. Здатності особистості: монографія: К.: ВЦ «Академія», 2016. 288с.
9. Семиченко В. А. Психология речи. К.: Магістр, 1998. 112с.
10. Тикер С. Методы анализа текста и дискурса Х.: Гуманитарный центр, 2009. 356 с.
11. Хайдеггер, М. Бытие и время / Пер. с нем. В. В. Библихина. М.: Ad Marginem, 1997. Переизд.: СПб.: Наука, 2002; М.: Академический проект, 2010. 435с.
12. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія : К.: Міленіум, 2005. 298 с.
13. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду в контексті психологічної герменевтики. *Актуальні проблеми сучасної української психології : наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. академіка С.Д. Максименка. К.: Нора-Друк, 2003. Вип. 23. С. 15-24.
14. Чепелева Н.В. Методологічні основи дослідження особистості у контексті психологічної герменевтики. *Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. Академіка С.Д. Максименка. К.: ТРОЯ, 2008. Вип.36. С.10-21.
15. Чепелева Н.В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики. *Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В.О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С.280-302.
16. Чепелева Н.В. Процессы понимания и интерпретации в деятельности практического психолога. *Практична психологія: теорія, методи, технологія* : матер. наук. семінару (9-10 червня 1997р.) К.: НІКА-ЦЕНТР, 1997. С.102-108.
17. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду в контексті психологічної герменевтики. *Актуальні проблеми сучасної української психології : наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. акад. С. Д. Максименка. К.: НОРА-ДРУК, 2003. Вип. 23. С. 15-24.

ПРАВИЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ СУЧАСНОГО ЛІКАРЯ

Біліченко О. В.

Професійна етика лікаря є обґрунтованою відповіддю на моральні проблеми, поставлені прогресом медичної науки і біомедичних технологій. Міжнародно визнаний етичний стандарт, що сформувався протягом останніх десятиліть у медичній практиці, знайшов відображення в численних документах міжнародного права, національних законодавствах, етичних кодексах і деклараціях міжнародних і національних медичних асоціацій.

Ключові слова: професійна етика лікаря, медична етика, правило інформованої згоди, правило правдивості, правило конфіденційності.

RULES OF PROFESSIONAL ETHICS OF A MODERN DOCTOR

Bilichenko O. V.

Professional ethics of a doctor is a reasonable response to the moral problems posed by the progress of medical science and biomedical technologies. The international ethical standard that has developed over the past decades in medical practice is reflected in numerous documents of international law, national legislation, codes of ethics and declarations of international and national medical associations.

Keywords: *professional ethics of a doctor, medical ethics, rule of informed consent, rule of truthfulness, rule of confidentiality.*

Професійна етика лікаря є дуже широкою сферою міждисциплінарних наукових досліджень, хоча вона не обмежується одними лише дослідженнями. Сам термін «медична етика» виник давно, але проблеми, пов'язані з нею, є актуальними для повсякденного життя пересічної людини і становлять інтерес не тільки для фахівців.

Розвиток медичної етики був обумовлений революційними досягненнями у сфері високих біомедичних технологій, розробкою концепції «смерті мозку» в неврології і реанімації, фундаментальними відкриттями в трансплантології, психофармакології, в галузі екстракорпорального запліднення і перенесення ембріону, молекулярної біології і медичної генетики (генодіагностика і генотерапія) тощо. Значний вплив на розвиток медичної етики як спеціалізованої теоретичної дисципліни мали ідеї екологічного і правозахисного руху.

Відносини лікаря і пацієнта не є стосунками рівних. Лікар несе велику відповідальність, і одночасно він є сильнішою стороною. Особливість цих відносин обумовлює необхідність для пацієнта повідомлення про себе інтимної інформації, що є важливою для ефективного лікування. Така ситуація робить слабкою позицію пацієнта. Для захисту пацієнта створений інститут лікарської таємниці. Ще одна особливість лікарської таємниці полягає в тому, що лікарям про пацієнта стає відомою не тільки медична інформація, але й багато з того, що до хвороби відношення не має. Отже, лікарі стають носіями різноманітної, дуже особистої інформації. У «Клятві Гіппократа», як і у всіх інших етичних кодексах, існують положення щодо того, що лікар повинен зберегти в конфіденційності всю інформацію, а не тільки ту, що поступила від пацієнта і стосується тільки хвороби. Особливо гостро стоїть питання про участь пацієнта в ухваленні лікарського рішення. В даному випадку мова йде про попередню інформовану згоду пацієнта на медичне втручання, що має не тільки моральну силу, але й є юридичною нормою. І пацієнт, і лікар мають права, які повинен знати кожен [3].

Основними правилами медичної етики є: правило добровільної інформованої згоди, правдивості, конфіденційності (лікарська таємниця).

Правило добровільної інформованої згоди. Самовизначення пацієнта є основою захисту ним своїх інтересів. Людина відчуває себе вільною і може реалізувати своє ідеальне уявлення про себе тоді, коли володіє інформацією. Якщо людина володіє інформацією, вона може обирати, отже, може адекватно діяти, поступати так, як вважає для себе за потрібне, тобто здійснювати право на свободу вибору. Таке право в медичній етиці визначає автономію особистості. Згода пацієнта на лікування буде тоді повноцінною, коли вона буде інформованою.

Патерналізм, що традиційно панував у медичній практиці, поступається місцем співпраці. Опікунська модель втрачає свої позиції і в суспільному житті. Етична цінність автономії особистості сьогодні є такою величиною, що благодіяння лікаря всупереч волі і бажанню пацієнта вважається за неприпустиме.

Центром руху за права пацієнтів стала лікарня, з її розгалуженістю, насиченістю різноманітною апаратурою і підвищеною вразливістю пацієнта.

Американська асоціація лікарень почала активно обговорювати питання прав пацієнтів і схвалила білль про права пацієнтів у 1972 році. Серед прав пацієнтів, прийнятих Американською асоціацією лікарень, першорядне значення має право на інформацію, необхідну для інформованої згоди. Це право в медичній етиці трансформувалося в правило добровільної інформованої згоди. Ці право і правило відображені й у вітчизняному законі «Основи законодавства України щодо охорони здоров'я громадян», тобто це право набуло не тільки морального, але й юридичного обґрунтування [3].

Під інформованою згодою розуміється добровільне прийняття курсу лікування або терапевтичної процедури після надання лікарем адекватної інформації. Можна умовно виокремити *два основні елементи цього процесу*: 1) надання інформації і 2) отримання згоди. Складовими цих елементів є добровільність і компетентність. Лікар зобов'язаний інформувати пацієнта:

1. Про характер і цілі прогнозованого лікування.
2. Про пов'язані з ним ризики.
3. Про можливі альтернативи даному виду лікування [2].

Поняття альтернативи є центральним у правилі інформованої згоди. Лікар дає поради щодо найбільш прийняттого з медичної позиції варіанту, але остаточне рішення ухвалює пацієнт, виходячи зі своїх особистісних установок. Таким чином, лікар ставиться до пацієнта як до мети, а не як до засобу досягнення іншої мети, навіть якщо цією метою є здоров'я.

Особлива увага при інформуванні приділяється ризику, пов'язаному з лікуванням. Лікар повинен висвітлити *чотири аспекти ризику*: його характер, серйозність, вірогідність матеріалізації і раптовість матеріалізації. У деяких штатах Америки законодавчі акти містять перелік ризиків, про які лікар повинен інформувати пацієнта. Але виникає питання: як і в якому обсязі інформувати пацієнта? Останнім часом велика увага приділяється «суб'єктивному стандарту» інформування, тобто вимагається, щоб лікарі максимально адаптували інформацію до інтересів окремого пацієнта [5].

З погляду етики, суб'єктивний стандарт є найбільш прийнятним, оскільки він спирається на принцип поваги до автономії особистості, визнає незалежні потреби і бажання людини в ухваленні непростих рішень.

Раніше особлива увага приділялася питанням надання інформації пацієнтові. Останніми роками фахівців більше цікавлять проблеми розуміння пацієнтом інформації, а також досягнення згоди з приводу лікування. Добровільна згода - це важливий аспект процесу ухвалення рішення. Добровільність означає незастосування з боку лікаря примушення, обману, погроз та інших прихованих форм насильства. Тому зараз можна говорити про поширення сфери застосування моралі, моральних вимог по відношенню до медичної практики. Правда, нехай і жорстока, сьогодні є пріоритетною в медицині. Лікар зобов'язаний бути чесним. Тут існує взаємозв'язок з іншим правилом – правилом правдивості. Особливою умовою інформування є компетентність пацієнта. Під компетентністю розуміється здатність ухвалювати рішення. Визначають *три стандарти компетентності*:

1. Здатність ухвалювати рішення, засноване на раціональних мотивах.

2. Здатність прийти в результаті рішення до розумних цілей.

3. Здатність ухвалювати рішення взагалі [1].

Таким чином, головним елементом компетентності є правило: особа компетентна, якщо вона може ухвалювати прийнятні рішення, засновані на раціональних мотивах. Особливо ця проблема актуальна в психіатрії.

Існують дві моделі інформованої згоди – подієва і процесуальна. У подієвій моделі ухвалення рішення означає події в певний момент часу, тобто після оцінки стану пацієнта, постановки діагнозу, складання плану лікування лікар дає рекомендації, а також інформацію про ризик, переваги і можливі альтернативи. Зваживши отриману інформацію, пацієнт обдумує ситуацію і робить прийнятний з медичного погляду вибір, що більше відповідає його особистим цінностям.

Навпаки, процесуальна модель інформованої згоди ґрунтується на ідеї про те, що ухвалення медичного рішення – тривалий процес, і обмін інформацією повинен відбуватися протягом всього часу взаємодії лікаря з пацієнтом. Лікування тут підрозділяється на декілька *стадій*, які можуть бути охарактеризовані за допомогою основних завдань, які вони відображають:

1. Встановлення взаємовідносин.
2. Визначення проблеми.
3. Постановка мети лікування.
4. Вибір терапевтичного плану.
5. Завершення лікування.

У цій моделі пацієнт відіграє більш активну роль.

Поворот до ідеї інформованої згоди став можливим у результаті зміни концепції цілей медицини. Традиційно вважалося, що найперша мета медицини – це захист здоров'я і життя пацієнта. Проте нерідко досягнення цієї мети супроводжувалося утиском його свободи, а значить, відмовою від свободи вибору. Повага свободи вибору або його автономії є головною цінністю цивілізованого способу життя. Будь-яка людина зацікавлена ухвалювати рішення, що впливають на її життя, самостійно, адже суспільством не засуджується, а навіть заохочується, коли людина самостійно обирає професію, пов'язану із загрозою для життя і здоров'я (військовий, рятувальник). Таким чином, самовизначення людини є вищою цінністю, і медичне обслуговування не має бути виключенням. Отже, при здійсненні правила добровільної інформованої згоди (компетентного пацієнта) необхідно дотриматися таких *умов*:

1. Інформація має бути повною і не подаватися (що важливо) поза волею пацієнта.
2. Інформація повинна подаватися в зрозумілій формі.
3. Інформація повинна подаватися делікатно.
4. Інформація повинна подаватися у випадку, наприклад, невеличкої хвороби, несприятливих наслідків, і з урахуванням психологічної реакції пацієнта.
5. Отримання згоди не повинно супроводжуватися погрозами, примусом, хитрістю й іншими прихованими формами насильства [3].

Сказане вище звичайно стосується раціонального, дієздатного (компетентного) пацієнта. А як діяти, наприклад, у психіатричній практиці, педіатрії, коли лікар має справу з несвідомим пацієнтом, що знаходиться у загрозовому для життя стані, коли рішення потрібно ухвалювати швидко. У даній ситуації можливе наступне:

1. В екстрених випадках лікарське рішення ухвалює лікар або (якщо це можливо) консиліум.

2. Якщо пацієнт недієздатний (педіатрія, психіатрія) рішення ухвалюється законним представником (родичі, опікуни, адвокат) й інформація подається йому (їм) із дотриманням усіх вище перерахованих умов і правил.

3. Рішення ухвалюється на підставі вирішення суду (наприклад, примусове лікування психічно хворої людини, що скоїла злочин, або здійснення медичної експертизи стану здоров'я, дієздатності, осудності тощо).

Проте випадки ухвалення рішення за пацієнта мають низку проблематичних аспектів. Наприклад, лікар має бути впевнений, що родич, який дає згоду за пацієнта, що знаходиться в несвідомому стані, керується інтересами пацієнта, якщо він вважає, що сам пацієнт поступив би так само, знаходячись у даній конкретній ситуації. Це буває так не завжди. Тут можливі різного роду зловживання. Тому перед лікарем постає необхідність вирішення непростого завдання.

При вирішенні даного питання існує таке поняття, як *терапевтичний привілей*, тобто право лікаря все ж таки приховати частину інформації, тієї інформації, яка однозначно зашкодить пацієнтові в даній конкретній ситуації. Після вирішення певних проблематичних моментів лікар цю приховану інформацію повідомляє пацієнтові [2].

Таким чином, правило інформованої згоди і *правило правдивості* дуже тісно пов'язані. Вони є обов'язковою не тільки моральною, але й юридичною нормою в охороні здоров'я.

Правило конфіденційності (лікарська таємниця). Якщо правило правдивості забезпечує відвертість під час взаємодії лікаря і пацієнта, то правило конфіденційності покликане захистити систему «лікар-пацієнт» від несанкціонованого проникнення ззовні.

У формі «лікарська таємниця» правило конфіденційності зафіксоване в багатьох етичних кодексах, починаючи з «Клятви Гіпократата». Використання терміну «лікарська таємниця» виправдане традицією, проте неправильне по суті справи, оскільки мова йде про зобов'язання не тільки лікаря, але і будь-яких інших медичних працівників, а також посадових осіб, яким ця інформація була передана або отримана під час виконання їхніх обов'язків.

Предметом конфіденційності є: сам факт звернення за медичною допомогою, діагноз захворювання, стан здоров'я, прогноз і все ті відомості, які лікар отримує в ході обстеження, під час вислуховування скарг. Конфіденційною має бути і не медична інформація про пацієнта, його близьких, що стала відомою лікареві. Законодавством суворо визначено вузьке коло ситуацій, коли відомості, що належать до лікарської таємниці, можуть бути розголошені без дозволу пацієнта:

1. З метою обстеження і лікування громадянина, не здатного через

свій стан висловити свою волю.

2. За умов загрози розповсюдження інфекційних захворювань, масових отруєнь і уражень.

3. За запитом органів дізнання і слідства, прокурора і суду в зв'язку з проведенням розслідування або судовим розглядом.

4. У разі надання допомоги неповнолітньому до 15 років.

5. За наявності підстав, що дозволяють вважати, що шкода здоров'ю громадянина заподіяна в результаті протиправних дій.

6. З метою проведення військово-лікарської експертизи [1].

Моральна норма конфіденційності є заставою соціальної ефективності для багатьох професійних груп, тобто основою набуття довіри, яка є дуже важливою в лікарській діяльності. Існує *сім чинників, вплив яких визначає істотне значення конфіденційності в медицині*:

1. Конфіденційність у системі «лікар-пацієнт» бажана, оскільки є підтвердженням, захистом іншої фундаментальної цінності – недоторканості приватного життя. У кожної людини є закрита для інших сфера внутрішнього світу: її думки, переживання та ін.. Лікареві у процесі діагностики часом буває потрібна дуже інтимна інформація. Гарантія безумовного дотримання конфіденційності дозволяє пацієнтові бути досить відвертим, не побоюючись, що така інтимна і навіть небезпечна для нього інформація буде якимось чином розголошена.

2. Принцип конфіденційності є умовою захисту соціального статусу пацієнта. Ми живемо у недосконалому світі, в якому достатньо часто діагноз або інша медична інформація, може стати клеймом для людини, що значно обмежить її можливості для самоствердження. Набувши гласності, така інформація нерідко викликає неусвідомлену реакцію, що знаходить відображення в соціальній ізоляції людини, – стигматизації. Внаслідок чого навколо людини утворюється соціальний вакуум. Кожна людина живе серед людей і має певний статус, порушення конфіденційності несе безпосередню загрозу цій людській цінності. Варто зазначити, що ця цінність має самостійне значення і не залежить від наявності або відсутності фінансової шкоди. Навряд чи фінансові вигоди (наприклад, відшкодування матеріального і морального збитку) зможуть компенсувати удари, нанесені почуттю власної гідності, самоповазі, честі. Людина в такій ситуації може втратити друзів, сім'ю.

3. Правило конфіденційності захищає й економічні інтереси пацієнтів. Розголошення якої-небудь медичної інформації може перешкоджати просуванню по службі або заняттю виборних посад. Скоротити число клієнтів, наприклад, в адвоката, якщо стороннім стало відомо про його ВІЧ- інфікованість.

4. Конфіденційність стосунків необхідна для забезпечення відвертості спілкування лікаря і пацієнта. Пацієнт, оголюючись тілесно і ду-

ховно, має бути впевнений, що це не призведе до небажаних наслідків. Тільки впевненість пацієнта в неухильному дотриманні лікарської таємниці забезпечує відвертість, без якої неможлива нормальна професійна діяльність. Не варто забувати про те, що успіх професіонала має значення не тільки з погляду його фінансової винагороди, але і його особистісної самореалізації. Отже, захищаючи конфіденційність, медик захищає не тільки інтереси пацієнтів, але і свої власні інтереси, як особистості.

5. Від того, наскільки ефективно медик захищає конфіденційність, безпосередньо залежать його престиж, імідж, популярність, престиж лікування взагалі. Сучасне законодавство наділяє пацієнта правом самому обирати лікаря, ЛПЗ, природно, що в такій ситуації перевага буде надана тому, хто окрім високих професійних якостей демонструє достатньо високі моральні якості.

6. Захищаючи конфіденційність, медичний працівник забезпечує почуття довіри у відносинах з пацієнтами. Поняття довіри набагато ширше, ніж поняття відвертості. Довіряти означає вірити, що лікарі за будь-яких обставин керуватимуться інтересами пацієнта, особливо в тих випадках, коли він знаходиться у важкому стані. При цьому контроль за його станом знаходиться повністю в руках лікарів.

7. Істотне значення дотримання права на конфіденційність має для реалізації права пацієнта на автономію – ефективний контроль за тим, що і як відбувається з його життям [5].

Разом з тим, при всій важливості правила конфіденційності, існує низка ситуацій, за яких застосування даного правила є проблематичним. Коло таких ситуацій досить широке і навряд чи коли-небудь вдасться їх врегулювати за допомогою закону.

Одна з найбільш гострих дилем виникає, коли інформація щодо одного пацієнта стосується інших осіб. Характерний приклад: під час медико-генетичного обстеження в пацієнта виявлена схильність до серйозного захворювання, що передається спадково. Ця інформація має істотне значення і для осіб, що знаходяться з ним у генетичній спорідненості або шлюбі. Або інший приклад: у водія лікар діагностує епілепсію. Розголошення неодмінно спричинить зняття з посади і подальшу перекваліфікацію, оскільки такий пацієнт при виконанні своїх обов'язків наражає на небезпеку своє життя і здоров'я інших людей. Тут існує конфлікт інтересів або конфлікт цінностей. Аналогічного роду конфлікт цінностей може трапитися в психіатрії або психотерапевтичній практиці. Скажімо, лікареві під час бесіди стало відомо про бажання пацієнта фізично з кимось розправитися. Чи повинен лікар попередити про небезпеку? Якщо повинен, то він ризикує втратити

довіру і тим самим ускладнити процес лікування. Не попередивши, він ризикує поставити під загрозу життя і здоров'я іншої людини.

У літературі описаний класичний випадок, що мав місце в США, в Каліфорнії, в 1969 р. і отримав назву «Казус Тетяни Тарасової». Психотерапевт, дізнавшись від пацієнта, що він хоче вбити Тетяну Тарасову, не повідомив про цю небезпеку ані її, ані її родичів, а лише постарався переконати пацієнта. Пацієнт на словах погодився з лікарем, проте через деякий час убив дівчину. В спеціальному висновку суд зобов'язав лікарів попереджати третіх осіб про небезпеку, про яку їм стало відомо в процесі роботи з пацієнтом. Це рішення викликало серйозні заперечення з боку видних представників медичної професії, оскільки без повної довіри до лікаря медична практика неможлива.

Як вирішити такого роду ситуації? Перш за все, не варто поспішати. Ситуація має бути детально обговорена з самим пацієнтом, корисно обговорити подібну проблему з колегами. Можливо, що незгода пацієнта на передачу інформації обумовлена тим, що він або недооцінює небезпеку в обставинах, що склалися, або перебільшує ті труднощі, які можуть виникнути у нього внаслідок розголошення.

У тих випадках, коли переконати пацієнта не вдається, лікар повинен ухвалити рішення сам і весь вантаж відповідальності за ухвалене рішення взяти на себе. Готових рецептів на всі випадки життя немає.

Істотні проблеми виникають у зв'язку з прогресуючим розподілом праці медичних працівників і активним впровадженням комп'ютеризації з метою збереження даних. Тому зберігання лікарської таємниці стає моральним зобов'язанням не тільки окремого лікаря, але і всього медичного колективу.

Література

1. Алексеенко А. П. Соціально-філософські та етичні проблеми медицини : навч. посіб. / за заг. ред. А. П. Алексеенко, В. М. Лісового. Харків: Колегіум, 2010. 340 с.
2. Вільямс Джон Р. Підручник з лікарської етики: пер. з 2-го англ. вид. 2009 р. / за ред. акад. АМН України Л. Пирого. Світове Лікарське Товариство / World Medical Association (WMA): CORBIS, укр. вид. БФ „Третє Тисячоліття”, 2009. 316 с.
3. Вороненко Ю.В., Радиш Я.Ф. Медичне право в системі права України: стан і перспективи розвитку. *Український медичний часопис*. 2006. №5. С. 5-10.
4. Галузяк В. М., Тихолаз С.І. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 228 с.
5. Турак Й. А. Етичні та правові засади медичного втручання: З погляду лікаря-практика. Ужгород: ВАТ "Видавництво Закарпаття", 2002. 192 с.

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Василюк О. М.

У статті розкрито результати проведеного аналізу можливості розвитку здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами цифрових технологій. Автором було проаналізовано сучасні наукові дослідження українських та зарубіжних дослідників та наголошено на вимогах та проблемах використання цифрових технологій у векторі розвитку здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: здоров'язбереження, здоров'язбережувальна компетентність, цифрові технології, професійне навчання.

DEVELOPMENT OF HEALTHCARE COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS BY DIGITAL TECHNOLOGIES

Vasilyuk O. M.

The article reveals the results of the analysis of the possibility of developing the health competence of future foreign language teachers by means of digital technologies. The author analyzed modern scientific research of Ukrainian and foreign researchers and emphasized the requirements and problems of using digital technologies in the vector of development of health-preserving competence of future foreign language teachers.

Keywords: health care, health competence competence, digital technologies, professional training.

В умовах глобальних економічних змін в Україні, як і в світі в цілому, відбувається пошук шляхів модернізації змісту освіти як основи інтелектуального, духовного, культурного, соціального та економічного розвитку суспільства. Сучасні освітні тенденції висувають нові вимоги до освіти, зокрема: індивідуалізація навчання, використання нових педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій, використання педагогічних інновацій, зміцнення органічної єдності освіти та самоосвіти, інтеграція змісту навчання, зміцнення органічної єдності освіти та самоосвіти. що передбачає створення передумов для організації знань протягом усього життя. Останнє покликане забезпечити якість освіти, а саме комплексну підготовку компетентних майбутніх фахівців різних галузей і спеціалізацій, які будуть конкурентоспроможними на світовому ринку праці.

Викладачі з різних країн відстоюють позицію, що модернізація змісту освіти має забезпечити формування в студента продуктивних знань, умінь і компетенцій, тобто професійних компетенцій, які він використовуватиме як під час навчання, так і після закінчення навчального закладу. освіти, в житті та професійній діяльності. Тому виникає необхідність у застосуванні інноваційних підходів до навчання, їх реалізації з найвищими показниками якості навчальних результатів.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що цифрові технології із ресурсним підходом (модель викладач-система-учень) до освіти впроваджуються в освітніх системах таких країн, як Австралія, Австрія, Великобританія, Ірландія, Канада, Китай, Німеччина, Норвегія, Сінгапур, США, Тайвань, Швеція, Швейцарія, Фінляндія та ін. Дослідження визначеного методу навчання проводять такі вчені, як С. Armatas [1], Shu-Nu Chang [2], F. Chetwynd [3], S. Cox [4] та інші. В Україні – М. Ануфрієв, О. Бандурка, Н. Кононець, М. Макарова, Л. Суховірська, О. Ярміш та інші.

Інформаційне середовище у навчальному закладі розглядається як складова інформаційного простору здобувача, що формує найближче оточення і є сукупністю умов, що забезпечують йому продуктивну діяльність. У процесі навчання здобувач безперервно перетворює інформаційний простір. Таким чином, цифрові технології пояснюються як партнерство між викладачем, ресурсним сервером та здобувачами, під час якого здійснюється стимулювання та організація активної самостійної пізнавальної діяльності здобувачів з метою оволодіння системою загальних компетенцій.

Безсумнівно, якщо акцент у застосуванні цифрових технологій робиться лише на електронному навчанні на основі сучасних мережевих технологій із використанням систем навчання – електронних та онлайнових освітніх ресурсів, то в цьому контексті питання охорони здоров'я суб'єктів навчального процесу актуалізується. Тому ми вважаємо, що ефективність використання цифрових технологій із актуалізацією питань здоров'язберігаючої компетентності у навчальних закладах має значну актуальність і необхідність в умовах безпосереднього карантину COVID-19. Впровадження цифрових технологій у навчальних закладах зі сформованим здоров'язбережувальним освітнім середовищем дає змогу:

Цілеспрямованість системи умов для освітньої діяльності, яка не тільки завдає шкоди здоров'ю, а й забезпечує його формування, збереження та зміцнення в усіх учасників навчального процесу;

Застосування активних форм і методів навчання, спрямованих на створення комфортної здоров'язбережувальної психологічної атмосфери під час занять;

Підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності викладачів та здобувачів, розширення знань про способи збереження здоров'я та повага до їх здоров'язбережувальної поведінки;

Формування в учнів ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я своїх однолітків.

Метою статті є визначення можливості підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів іноземної мови та здобувачів в ході впровадження цифрових технологій у здоров'язбережувальному освітньому середовищі навчальних закладів.

Процес проектування здоров'язбережувального середовища розглядається як комплекс змін до традиційної системи освіти, спрямований на підвищення ефективності діяльності зі збереження та підвищення життєздатності учнів і вчителів у поєднанні з корекцією їх внутрішньої картини здоров'я.

При формуванні вимог і подальшої реалізації здоров'язбережувального середовища у закладах освіти на уроках іноземної мови особливу увагу слід приділяти:

- закономірності розвитку та саморозвитку молоді людини;
- самореалізації творчого потенціалу учнів та розвиток готовності до реалізації здоров'язбережувальних технологій у своїй навчальній діяльності на уроках іноземної мови;
- суб'єктивним та об'єктивним факторам, що сприяють збереженню здоров'я, досягненню вершин професіоналізму;
- самоосвіті, самоорганізації, самоконтролю у напрямку формування та збереження здоров'я;
- саморозвитку, самокорекції, самоорганізації учнів своїх дій і дій під впливом нових вимог професії, суспільства, розвитку науки, культури, завдяки здоровому способу життя;
- усвідомленню учнями своїх здібностей і можливостей, переваг і недоліків своєї поведінки щодо охорони здоров'я;
- дотриманню вимог та правил роботи за комп'ютером, обізнаність із законодавством України щодо безпеки та охорони здоров'я працівників під час роботи з екранними пристроями;
- дотриманню вимог ергономіки при розробці та використанні електронних засобів навчання дисциплін філологічного профілю (електронні підручники та посібники, дистанційні курси).

Під час дослідження, було проаналізовано результативні показники розвитку здоров'язберігаючого освітнього середовища, яке було б сприятливим у контексті використання ресурсного навчання [5]:

Комфорт і рівень тривожності учнів є одним з основних психологічних аспектів, що відіграють значну роль у забезпеченні психологічно-го здоров'я майбутніх спеціалістів;

Працездатність (фізична та розумова) учнів є інтегральним показником, що вказує на спосіб їх життя та здоров'язбережувальну діяльність, що безпосередньо залежить від знань і умінь збалансованого поєднання розумової праці з фізичною, навчально-оздоровчою, розуміння їх біологічних ритмів;

Здоров'язбережувальна компетентність вчителів у впровадженні здоров'язберігаючих технологій є невід'ємною частиною успішного застосування цифрових технологій, оскільки для успішної освіти вчитель має бути висококваліфікованим фахівцем;

Дотримання правил і норм роботи із цифровими технологіями є суттєвим показником ефективності здоров'язбережувального освітнього середовища навчального закладу, особливо коли йдеться про запровадження дистанційної форми навчання.

Вважаємо, що здоров'язбереження освітнього середовища навчального закладу складає основу цінностей здоров'я молоді (їх здоров'язбережувальну компетентність), від яких залежить ефективність формування здорового способу життя нації. Це накладає на майбутніх викладачів іноземної мови необхідність у підвищенні рівня здоров'язбережувальної та цифрової компетентностей.

Беручи до уваги визначені аспекти, ми можемо наголосити, що особливу увагу при формуванні освітнього середовища із використанням цифрових технологій для розвитку здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів іноземної мови слід приділяти: самореалізація творчого потенціалу учнів, суб'єктивним та об'єктивні фактори, що сприяють збереженню здоров'я, досягненню вершин професіоналізму; саморозвитку, самокорекції, самоорганізації учнів своїх дій і дій під впливом процесів розвитку знань з іноземної мови, суспільства, розвитку науки, культури, завдяки здоровому способу життя; дотриманню вимог та правил роботи за комп'ютером, обізнаність із законодавством України щодо безпеки та охорони здоров'я під час роботи з екранними пристроями; дотриманню вимог ергономіки при розробці та використанні електронних засобів навчання (електронні підручники та посібники, дистанційні курси). Проведений аналіз наголошує, що цифрові технології мають вплив на розвиток здоров'язбережувальної компетентності лише за умови впровадження здоров'язбережувального освітнього середовища навчального закладу із дотриманням визначених вимог та потребують визначення педагогічної технології їх подальшого використання, що у свою чергу визначає необхідність підвищення рівня здоров'язбережувальної та цифрової компетентностей майбутніх викладачів іноземної мови та потребує подальшого дослідження.

Література

1. Armatas C., Holt D., Rice M. Impacts of an online-supported, resource-based learning environment: does one size fit all? *Distance education*. 2003. Т. 24. №. 2. С. 141-158. DOI: 10.1080/0158791032000127446
2. Chang S. N. Teaching argumentation through the visual models in a resource-based learning environment. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies, 2007. Т. 8. №. 1. С. 1-15.
3. Chetwynd F., Dobbyn C. Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2011. Т. 26. №. 1. С. 67-78.
4. Cox S., Gibbs G. Course design for resource based learning: Social science. Oxford Centre for Staff Development, 1994.
5. Дяченко-Богун М. М. Теоретичні і методичні засади реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів біології: дис. доктора пед. наук. Полтава, 2016.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Воєвода А. Л., Гуральник Т.

Висвітлюється сутність інноваційних методів управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Схарактеризовано один із напрямів управлінської діяльності - керівництво науково-методичною роботою педагогічного колективу, зокрема, створення творчих груп та управління їх поетапним становленням.

Ключові слова: інновації, інноваційні методи управління, керівник освітнього закладу, науково-методична робота.

INNOVATIVE METHODS OF MANAGERIAL ACTIVITY OF THE HEAD OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Voievoda A. L., Huralnyk T.

The essence of innovative methods of managerial activity of the head of the institution of general secondary education is highlighted. One of the directions of management activity is described - the management of the scientific and methodological work of the teaching staff, in particular, the creation of creative groups and the management of their gradual formation.

Keywords: innovations, innovative management methods, head of an educational institution, scientific and methodological work.

Реформування системи вітчизняної шкільної освіти вимагає від керівника освітнього закладу будувати діяльність на принципах, які б відповідали демократизації, гуманізації суспільства. Концепція Нової української школи кардинально змінює підходи до управлінської діяльності керівника освітнього закладу. Змінюється стиль управління з традиційного на інноваційний. Нові освітні стандарти, інтеграція в європейський освітній простір, актуалізують проблему інноваційного управління освітнім процесом у закладах сфери освіти.

Теорія управління освітньою установою розглядалася в працях Т. Абрамчук, В. Анісімової, Р. Будника, В. Зверєвої, В. Кричевського, В. Симоненко та ін.

Керівництво методичною роботою як один з аспектів управління педагогічною системою розглядається О. Лічинською, Т. Лузан, Р. Метельським, Т. Шамрай та ін.

Проте аналіз науково-педагогічних досліджень, методичного і практичного досвіду показує, що проблема керівництва науково-методичною діяльністю в освітньому закладі не знайшла належного відображення. Залишається невирішеною низка питань, пов'язаних з розробкою теоретичної основи, механізмів і технології організації, керівництвом цією інтеграційною формою діяльності в інноваційному педагогічному процесі з боку керівника загальноосвітнього закладу.

Складність розв'язання зазначеної проблеми посилюється суперечностями: між традиційними методами керівництва закладів загальної середньої освіти та викликами сьогодення в їх модернізації; між сучасним соціальним замовленням на інноваційність освітнього процесу та реальними традиційними управлінськими підходами до його досягнення; між необхідністю інноваційного оновлення освітнього процесу ЗЗСО та переважаючим стереотипним підходом до управлінської діяльності в реалізації змісту, форм і методів освіти.

У науковій літературі по-різному трактується поняття інновації. Цікавим, на наш погляд, є визначення, сформульоване В. Кричевським [2], що розмежовують поняття нововведення й інновації. Автори трактують інновацію як цілеспрямовану зміну, що вносить у процес нові стабільні елементи (нововведення), здатні викликати перехід системи в інший якісний стан. Під нововведенням розуміються нові методи, методики, технології, а інновації трактуються як процес освоєння цього нововведення. Таким чином, під інноваційним процесом розуміється комплексна діяльність зі створення, освоєння, використання і поширення нововведень [6]. Важливою у контексті нашого дослідження є позиція Т. Светенко [7], яка вважає, що інновація не відкриття «абсолютно нового», оскільки явище новизни суб'єктивне і відносне. Проблема нововведення у межах освітньої системи відображає сучасне

співвідношення навчальної і наукової діяльності. Отже, нововведення – це засіб, спрямований на вирішення однієї з проблем, що є новою для конкретної освітньої системи в певний часовий проміжок [9]. Варто зазначити, що автори під інновацією розуміють прогресивний процес і результат освоєння нововведення. Вищезазначені концепції інновацій об'єднані загальною ідеєю, що є пошуком шляхів прогресивного розвитку, вдосконалення освітньої системи.

У дослідженні, проведеному під керівництвом науковця А. Найна «Управління науково-методичною роботою як чинник підвищення професійної компетентності педагогів освітньої установи інноваційного типу» [5] розкривається термін «науково-методична робота», що відображає цілісну керовану систему в єдності її цільових установок і структуротворчих компонентів, органічно взаємопов'язаних один з одним, і таких, що мають великі зв'язки із зовнішнім середовищем.

Результати аналізу педагогічної літератури і практики свідчать, що в основному методична робота розглядається як засіб підвищення кваліфікації [1], як засіб залучення педагогів до творчої діяльності [8], як форма навчання творчої діяльності [3]. При цьому її система представлена формами організації методичної діяльності педагогів, основною з яких є методичне об'єднання [4].

Ми вважаємо за необхідне розглядати науково-методичну діяльність керівника загальноосвітнього закладу як інноваційний метод управління освітньою установою та професійним розвитком учителів. Підставою для такого судження слугують два види змісту науково-методичної діяльності: проєктувальний і забезпечувальний. Перший відображає розв'язання кола педагогічних завдань, пов'язаних з проєктуванням розвитку освітньої установи. Другий – з розв'язанням завдань забезпечення реалізації інноваційних процесів, що відбуваються в школі.

Керівники закладів загальної середньої освіти провівши аналіз виявили, що ця робота здійснюється формально, вчителі очікують курсів підвищення кваліфікації тривалістю 30 годин раз на рік і не прагнуть до інших форм здобуття освіти. У них відсутня мотивація до креативу, генерації нових ідей, інтересу до мобільності, процесів інтернаціоналізації та тих глобальних змін, що відбуваються у суспільстві. Саме тому було вивчено потреби вчителів у вирішенні гострих проблем сучасної школи та їх самовдосконаленні. Виявилось, що потребують удосконалення такі напрями діяльності ліцею, як: «Медіаграмотність», «Профілактика усіх видів булінгу та мобінгу». «Діяльність учителя в умовах Нової Української Школи (основної, 5-9 класи)». Саме з таких позицій буде управлінська діяльність директор ліцею.

Створення творчих груп здійснювалося на добровільних засадах. Управління творчими групами було спрямовано на здобуття педагогами різних форм освіти: формальної, неформальної, інформальної. Адміністрація закладу стимулювала презентацію інноваційних ідей щодо діяльності творчих груп протягом року. Методи стимулювання: подяка, вручення номінацій «Генератор ідей», «Креативний учитель», «Інноватор» тощо. Управлінський супровід це партнерство, співпраця, ініціювання. Під час генерування ідей, виявилось, що зміст діяльності має забезпечуватися використанням інтерактивних, ігрових технологій, методів навчання: проблемного евристичного, дослідницького.

Під час роботи творчих груп обговорювалися нестандартні ідеї щодо діяльності вчителя в умовах НУШ. Окрім того, здійснювалося інформування педагогів про те, як можна вдосконалитися з цього напрямку в умовах неформальної освіти, а саме – курси, вебінари, конференції, тренінги, практикуми, також залучитися до участі в міжнародних заходах. Знахідкою творчої групи «Профілактика усіх видів булінгу та мобінгу» є організація спільної діяльності школи, батьків та дітей. І саме керівник закладу загальної середньої освіти виступає ініціатором партнерства та взаємодії цих інституцій у подоланні негативних явищ.

Таким чином, новий підхід управління методичною роботою в закладі загальної середньої освіти забезпечувався постійною увагою і підтримкою керівництва до питань інновацій і розвитку, наявністю зворотного зв'язку з учасниками освітнього процесу, методам стимулювання до інновацій, що сприяло підвищенню рівня педагогічної майстерності вчителів за такими критеріями, як мотиваційно-особистісний; теоретико-пізнавальний; конструктивно-проектувальний.

Література

1. Воротило В.І. Організаційно-педагогічні основи діяльності проблемно-творчих об'єднань у системі підвищення кваліфікації педагогів: монографія. Київ: Академія, 2015. 208 с.
2. Кричевський В.Ю. Проблеми інноватики в процесі підвищення кваліфікації керівників шкіл. *Підвищення кваліфікації керівних кадрів в системі освіти дорослих*: методичні рекомендації. Київ: Центр учбової літератури, 2016. – С. 24-36.
3. Лінчинська О.М. Шкільні методичні об'єднання як форма організації і вдосконалення колективної педагогічної діяльності. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 158 с.
4. Метельський Р.Т. Методична робота в загальноосвітній школі. URL: <http://www.openclass.ru>
5. Найн А.Я., Найн А.А. Організація експериментальної роботи в освітніх установах інноваційного типу. Одеса: Маяк, 2018. 128 с.

6. Продан О.І. Нововведення: стимули і перешкоди (соціальні проблеми та інноватика). Київ: Інститут вищої освіти АПН України, 2016. 205 с.
7. Светенко Т.В. Теоретичні основи моделювання інноваційних освітніх систем. *Психологія і суспільство*. 2018. №2. С. 67- 71.
8. Симоненко В.П. Педагогічний менеджмент: 50 ноу-хау в галузі управління освітнім процесом. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 264 с.
9. Соціально-педагогічне прогнозування нововведень в освіті дорослих: метод. рекомендації. Київ: НДЮД АПН України, 2017. 30 с.

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Вознюк Є. О.

Розглядається структура лідерських якостей керівника освітнього закладу. Ефективний керівник закладу освіти повинен бути лідером і прагнути до балансу якостей лідера та управлінця. Вдосконалити свою професійну діяльність керівник освітнього закладу може за допомогою дослідження та корекції своєї суб'єктивної концепції лідерства.

Ключові слова: лідер, лідерські якості, керівник освітнього закладу, управлінська діяльність.

FEATURES OF THE STRUCTURE OF LEADERSHIP QUALITIES OF HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Voznyuk E. O.

The structure of leadership qualities of the head of an educational institution is considered. An effective manager of an educational institution should be a leader and strive for a balance of leadership and managerial qualities. The head of an educational institution can improve his professional activity by researching and correcting his subjective concept of leadership.

Keywords: leader, leadership qualities, head of an educational institution, managerial activity.

В умовах модернізації освіти сучасні керівники закладів освіти мають вирішувати нові проблеми, які вимагають від них умінь аналізувати великий обсяг фактичного матеріалу, прогнозувати розвиток педагогічної системи, приймати рішення, організовувати їх виконання, оцінювати результати. Керівники закладів освіти більше відчують вплив ринкових відносин та вплив зовнішнього середовища, громадськості на управлінську діяльність, що вимагає врахування інтересів кожного з учасників освітнього процесу та залучення педагогів, батьків, державних посадовців до вирішення освітніх проблем.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом численних наукових досліджень, що охоплюють різноманітні аспекти, зокрема: сучасна філософія вищої освіти (В.Андрущенко, В.Кремень), проблеми професійної освіти, дидактики та методики навчання у вищій школі (А.Алексюк, О.Акімова, Р.Гуревич, Н.Ничкало, В.Каплінський, О.Романовський, С.Сисоєва), питання університетської підготовки (І.Бех, О.Мещанінов).

Дослідженням лідерства займалися чимало закордонних учених: К. Альдерфер, Р. Блейк, Р. Грінліф, Р. Лайкерт, А. Лоутон, К. Льюдман, Д. Макгрегор, Д. Мак Карті, А. Маслоу, А. Менегетті, Ш. Паффер, Е. Хартлі, К. Ходжкінсон, Е. Холандер та інші. Внесок у питання розвитку лідерських якостей здійснили вітчизняні науковці: О. Бандурка, С. Бочарова, О. Віханський, Б. Голоवेशко, О. Євтіхов, Є. Землянська, Т. Кабаченко, Л. Кисельова, О. Наумов, О. Нестуля, С. Новікова, О. Романовський, В. Співаковський, Н. Юртаєва, В. Ягоднікова та інші.

Педагогічні умови формування лідерських якостей представлено у працях К. Базарова, Т. Вежевіч, О. Гунічева, О. Долгопол, А. Зоріна, Л. Конишева, О. Маковський, І. Морозов, С. Новікова, К. Сайкіна, Н. Семенченко, Н. Сушик, С. Тарасова та інших.

У соціально-психологічному розумінні лідерство пов'язується з організованою групою людей, об'єднаних спільною метою, цінностями, інтересами тощо. За визначенням зарубіжних учених «лідер» – той, хто має перспективне бачення, передбачає майбутнє, працює над шляхами покращення того, що дає результати, забезпечує співпрацю в колективі, вчить інших бути лідерами тощо.

Виокремлюють певні розбіжності між лідером і керівником:

- лідер може бути керівником групи, а може ним і не бути;
- керівник, як правило, призначається офіційно, а лідер висувається стихійно;
- керівникові надаються законом відповідні права й обов'язки, а лідер може їх і не мати;
- керівник наділений певною системою офіційно встановлених санкцій, використовуючи які він може впливати на підлеглих, а у лідера цих санкції немає;
- необхідність підпорядковуватися керівнику забезпечується посадовими інструкціями й обов'язками підлеглих;
- керівник представляє свою групу в зовнішній сфері стосунків, а лідер у сфері своєї активності обмежений в основному внутрішньогруповими стосунками;
- керівник, на відміну від лідера, несе відповідальність перед законом за стан справ у групі;

- висунення лідера в більшій мірі залежить від настрою групи, в той час як керівництво – явище стабільне;
- сфера дій лідера – в основному мала група;
- поле діяльності керівника ширше, оскільки він представляє трудовий колектив в більш широкій соціальній системі [3, с.225].

Лідерство виявляється у вмінні сформувати у співробітників мрію, до якої вони прагнуть наблизитися, налагодити в них необхідну для цього енергію. В основі даного процесу лежить здатність лідерів притягувати до себе людей, несвідомо викликати почуття захоплення і любові. Лідерство – це поняття сили впливу, що залежить від співвідношення особистих якостей лідера з якостями тих, на кого він хоче вплинути. Лідерство побудоване на впливі особистого авторитету людини на поведінку рідних, друзів, співробітників. Лідерство виявляється у стосунках домінування і підпорядкування в системі міжособистісних стосунків у групі.

Ефективний керівник закладу освіти повинен бути лідером, прагнути до балансу якостей лідера і якостей управлінця. Покращити свою професійну діяльність керівник може через дослідження своєї суб'єктивної концепції лідерства, корекцію та збагачення її.

Ефективність діяльності керівника закладу освіти визначається спеціальними знаннями та вміннями. Він повинен творчо використовувати ці знання в різноманітних, часто неповторних ситуаціях, що постійно виникають в процесі роботи. В основі такого вміння лежать лідерські, організаторські здібності, які включають наступні психологічні якості особистості:

Організаторське чуття: психологічна виборність – здатність особистості відображати психологію групи в ході вирішення нею загальногрупової задачі. Практично-психологічна спрямованість розуму – оволодіння знаннями і вміннями в сфері практичної психології, готовність застосовувати їх в практиці вирішення організаційних задач. Психологічний такт – наявність відчуття міри у взаємовідносинах з людьми.

Емоційно-вольову дієвість: суспільна енергійність – здатність особистості заражати і заряджати своєю енергією людей. Вимогливість – здатність пред'являти адекватні вимоги в залежності від особливостей ситуації. Критичність – здатність знайти і виразити значимі для даної діяльності відхилення від умов, які продиктовані поставленою задачею. Схильність до організаторської діяльності. Відповідно до особистісної теорії лідерства, найкращі керівники мають певний набір особистісних якостей загальних для всіх. Поділимо їх на психологічні, інтелектуальні, професійні і соціальні.

Психологічні – прагнення до лідерства, здатність керівництва; сильні вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення до успі-

ху, честолюбство; здатність до домінування в екстремальних умовах; комбінаторно-прогностичний тип мислення (варіантність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогностичність); стійкість проти стресу; швидка пристосованість до нових умов.

Інтелектуальні – прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей і досягнень, здатність відрізнити їх від ллюзорних; широта мислення; мистецтво швидко опрацювати інформацію і приймати рішення; здатність до самоаналізу; вміння розуміти, приймати і використовувати корисну думку, протилежну власній; психологічна освіта.

Професійні – вміння ефективно використовувати досягнення прогресу; глибоке знання особливостей функціонування ринкової економіки; здатність віднаходити резерви людського чинника на підприємстві; вміння заохочувати персонал до роботи і справедливо критикувати; мистецтво приймати нестандартні рішення; вміння ефективно розподіляти завдання і виділяти час; діловитість. Постійний вияв ініціативи.

Соціальні – вміння враховувати наслідки рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; мистецтво попереджати і розв'язувати конфлікти; вміння підтримувати стосунки з людьми; тактовність і ввічливість, переважання демократичності в стосунках з людьми; вміння брати на себе відповідальність; виконання правил організації; вміння заохочувати персонал до відвертості [2].

Однак не лише особистісним якостям керівника варто приділяти чимало уваги. Керівник закладу освіти має розуміти управління як стратегію, що включає в себе вибір напряму розвитку закладу, постановку ближніх і дальніх цілей, а керівництво – як тактику, яка знаходить відображення в безпосередній роботі з людьми, спрямованій на досягнення мети закладу і характеризується певним стилем взаємостосунків між керівником і підлеглим.

Не викликає сумнівів, що становлення керівника в якості лідера залежить від наявності в нього групи певних необхідних якостей. Погоджуємось із тим, що сам процес лідерства формується в процесі взаємодії лідера і групи. Можна визнаємо й те, що в різних ситуаціях не будуть проявлятися одні й ті ж якості лідера. Вплив ситуаційних факторів в більшості випадків стає вирішальним. Вимоги ситуації диктують вибір адекватних прийомів поведінки, відповідної комбінації особистісних рис, здатних максимально враховувати можливі зміни у її розвитку.

Отже, можна зробити висновок, що на практиці керівнику закладів освіти корисніше не протиставляти різні підходи і теорії лідерства, а розглядати досвід і результати, які отримані в процесі їх розробки в сукупності. Керівник, який бажає працювати ефективно, не має права використовувати єдиний стиль управління впродовж всієї кар'єри. Він

повинен навчитись використовувати всі стилі, методи і типи впливу, які підходять для конкретних ситуацій. Ключем до загального успіху діяльності школи є керівник, який має здатність керувати насамперед собою і співпрацювати з колегами.

Література

1. Галузяк В., Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство. Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків : НТУ «ХПІ». 2019. № 1. С. 32-53.
2. Кудінов Д. В. Підготовка керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 206–213.
3. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків: Видав. Група «Основа», 2007. 448 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Волошина О. В., Дрозд О. В.

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів, а саме: відповідність дидактичного та методичного забезпечення навчання потребам студентів; формування в майбутніх учителів філологічних спеціальностей позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності; моделювання комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність майбутніх учителів-філологів; дидактичне та методичне забезпечення навчання; моделювання комунікативних ситуацій.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGY

Voloshyna O., Drozd O.

The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of communicative competence for future teachers of philology: compliance of didactic and methodological support of teaching to the students' needs; formation of philological specialties of positive motivation to study and professional activity of future teachers; modeling of communicative situations of future professional activity.

Keywords: communicative competence of future teachers-philologists; didactic and methodical support of education; modeling of communicative situations.

Система вищої освіти в Україні перебуває на етапі активного розвитку власної освітньої системи. Згідно з законом «Про мову» (2021 р.), усі державні працівники, в тому числі вчителі та викладачі, зобов'язані спілкуватися державною українською мовою. Для дотримання цього впровадження важливе місце належить організації системи навчання в ЗВО, а також впровадження новачій в освітній процес для формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів, зокрема вчителів філологічних дисциплін.

Розробка педагогічних умов, а також дослідження їхньої ефективності є досить актуальним завданням сучасних досліджень з педагогіки, лінгводидактики та мовознавства. Цим питанням присвячені напрацювання дослідників: К. Гляненко, Г. Алексєєвої, В. Коваль, Т. Донченко, З. Бакум, О. Біляєва, В. Мельничайко, Н. Болюбаш, М. Пентилок, С. Карамана, Г. Шелехової та інших.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов для формування та розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

У сучасній системі вищої освіти по-новому розглядається місце й роль вчителя-словесника, способів, методів та прийомів досягнення високого рівня знань мови студентів, що дозволяє вивести на вищий, якісніший рівень підготовку майбутніх професійних фахівців філологічних дисциплін.

Категорія «умова» є загальнонауковим поняттям, оскільки основні її положення розглянуті в філософії, педагогіці, соціології, психології та інших науках. Під час проведення дослідження ми переконалися, що в довідниковій, енциклопедичній та науковій педагогічній літературі термін «умова» має неоднозначні дефініції. Так, зустрічаються твердження, що умова – це правило, завдяки якому забезпечується певна робота [2], І. Гальперин визначає умову як «фактор» [4]. В. Полонський зазначає, що умови виступають «...як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що позначаються на фізичному, психічному, моральному розвитку людини, її поведінці; вихованні й навчанні, формуванні особистості» [7, с. 345].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняттю «умови» подано таке трактування цього поняття – «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [3, с. 1295]. Умови виступають як обставини, які мають певні наслідки, поява яких перешкоджає розвитку одних процесів чи явищ, проте сприяє формуванню інших. Аналіз цієї категорії та виявлення комплексу умов для формування комунікативної компетентності залишається актуальним методологічним завданням сучасних досліджень.

Як стверджує В. Коваль, «...педагогічні умови виступають у вигляді комплексу практично реалізованих в освітньому процесі ЗВО заходів, спрямованих на формування професійної компетентності, реалізацію організаційно-методичної системи фахового становлення компетентності майбутнього вчителя-філолога» [6, с.169]. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови «...як чинники або обставини, завдяки яким компоненти освітнього процесу (навчальний предмет, викладання та навчання) представлені в найкращій взаємодії і які дають можливість вчителю ефективно працювати, керувати освітнім процесом, а студентам – успішно навчатися [1, с.115].

На основі проведеного дослідження та співставлення поглядів науковців, ми керуємося твердженням, що педагогічні умови – це комплекс взаємопов'язаних факторів, які забезпечують формування всіх компонентів комунікативної компетентності студентів у відповідності з метою, цілями, завданнями, програмами, формами та методами навчання на певному етапі.

На основі теоретичного та практичного дослідження визначимо педагогічні умови, які є ефективними під час формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів філологічних спеціальностей.

1. Відповідність дидактичного та методичного забезпечення навчання потребам студентів. Для реалізації цієї умови важливим є застосування інноваційних технологій навчання, відповідна організація освітньої діяльності, відбір та систематизація навчального матеріалу, які досягаються завдяки логічному структуруванню. Компетентнісне спрямування освітнього процесу узгоджується з основними положеннями Концепції мовної освіти і залежить від впровадження таких вимог:

- методологічна підготовка викладачів, які мають високий рівень сформованості комунікативної компетентності для професійного спілкування зі здобувачами вищої освіти і сприяють особистісному професійному розвитку всіх учасників освітнього процесу, а також володіють практичними та теоретичними навичками підбору та систематизації мовних і мовленнєвих вправ на основі професійно-орієнтованого матеріалу;

- оновлення державних стандартів сучасної мовної політики, що допоможе вивести мовну освіту на новий рівень; забезпечить кожному студенту вільне володіння державною мовою, яке є важливим показником професійної майстерності вчителя-філолога;

- підбір професійно-орієнтованого дидактичного матеріалу з урахуванням тематики та актуальності, відповідного рівня складності (від простого до складного), а також забезпечення студентів навчально-методичними рекомендаціями та фаховою літературою;

- удосконалення змісту мовної освіти у закладах вищої освіти.

Реалізація першої педагогічної умови найбільшою мірою залежить від цілісного підходу до створення в закладах вищої освіти комунікативного середовища, урахуваючи відповідність навчального матеріалу з програмою та потребами студентів, підготовку кваліфікованих викладачів, які сприяють розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

2. Формування в майбутніх учителів філологічних спеціальностей позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності. Ця умова є зовнішньою обставиною стосовно середовища особистості студента-філолога, що сприяє формуванню його професійних та особистісних якостей. У сучасному світі постає важливе питання – чи можуть студенти філологічних спеціальностей в майбутньому стати компетентними вчителями.

Основними факторами, які сприяють формуванню позитивної мотивації студентів є: зміст навчального матеріалу, колективні форми роботи, проведення тренінгових заходів, мотиваційних лекцій та бесід (розповідь про відомих людей, яким комунікативні вміння допомогли досягти успіху), стиль та авторитет викладачів ЗВО. Доречним також є застосування інноваційних методів та форм роботи, використання різних інтернет платформ, блогів відомих мовознавців та лінгвістів, які інформують про важливі аспекти та зміни в державній мові. Ці фактори активізують пізнавальну діяльність студентів, розвивають їхнє критичне та творче мислення, формують активну позицію в сучасному світі, тому підвищують мотивацію до навчання та професійної діяльності.

3. Моделювання комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності. Для формування комунікативної компетентності ефективним є імітування або моделювання відповідного мовного середовища, в якому найкраще відображаються вміння та навички студентів. Створення реальної ситуації спілкування можливе лише з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти та їхньої мовної підготовки. Важливими факторами для реалізації цієї умови є:

- відповідність тематики ситуацій навчальній програмі, а також забезпечення студентів відповідною науковою літературою;
- урахування комунікативних навичок здобувачів вищої освіти відповідно до складності лексико-тематичних особливостей ситуації;
- зацікавленість, мотивація та психологічна підготовленість студентів до розв'язання запропонованої проблеми;
- розподіл завдань та ролей між учасниками, а також ознайомлення з алгоритмом роботи в конкретній ситуації;

- оцінка, корекція та обговорення роботи студентів.

Для ефективного розвитку комунікативної компетентності майбутніх вчителів-філологів варто застосовувати такі види та форми роботи: підготовка навчально-методичних рекомендацій щодо організації освітньої діяльності студентів, проведення методичних семінарів, секційних занять, мовних тренінгів, ділових ігор з метою актуалізації проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів філологічних спеціальностей. Важливу роль відіграє також використання інформаційних ресурсів та технологій, оскільки у мережі інтернет є безліч доступних сервісів, які містять наукову інформацію з урахуванням всіх змін в системі освіти та науки, зокрема про реформи щодо спілкування українською державною мовою.

Вважаємо, що завдяки реалізації описаних педагогічних умов та дотриманню усіх вимог формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів філологічних спеціальностей відбуватиметься з більшою ефективністю. Створення відповідного мовного середовища, формування позитивної мотивації студентів до навчання та професійної діяльності, моделювання комунікативних ситуацій під час навчального процесу сприятиме підвищенню рівня комунікативних навичок здобувачів вищої освіти.

Література

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Байша К. М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у поза навчальній діяльності: дис....канд. пед. наук: 13.00.07. Херсон, 2000. 193 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.]. Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.139 с.
5. Глянєнко К. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка.* 2016. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrped_2016_4_7
6. Коваль В. Умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2013. № 7. С. 168-175.
7. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высш. шк., 2004. 512 с.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА

Галузяк В. М.

З'ясовується потенціал акмеологічного підходу як теоретичного базису особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. Акмеологічний підхід розглядається як методологічна основа розвитку особистісно-професійної зрілості, що акумулює принципи, технології, методи, прийоми і засоби забезпечення особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, досягнення ними вершин особистісного і професійного розвитку. Визначено особливості та переваги застосування акмеологічного підходу у сфері вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, особистісно-професійний розвиток, особистісно-професійна зрілість, майбутні учителі.

ACMEOLOGICAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF A TEACHER

Haluziak V. M.

The potential of the acmeological approach as a theoretical basis for the personal and professional development of future teachers is revealed. The acmeological approach is considered as a methodological basis for the development of personal and professional maturity, which accumulates principles, technologies, methods, techniques and means to ensure the personal and professional development of future teachers, their achievement of the peaks of personal and professional development. The features and advantages of the application of the acmeological approach in the field of higher pedagogical education are determined.

Keywords: acmeology, acmeological approach, personal and professional development, personal and professional maturity, future teachers.

У контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів особливого значення набуває звернення до методологічних принципів акмеологічного підходу, сутність якого вбачається у системному дослідженні суб'єкта на шляху до вершин зрілості, коли всі його особистісні та професійні характеристики розглядаються в єдності з метою сприяння досягненню найвищих рівнів розвитку [10, с. 54].

Сучасна професійна акмеологія є доволі диференційованою наукою, в якій можна виокремити декілька напрямів: педагогічна акмеологія (О. Акімова, О. Бодальов, А. Деркач, І. Зязюн, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), соціальна акмеологія (В. Радул та ін.), акмеологія управління (А. Деркач та ін.); акмеологія вищої школи

(С. Вітвицька, О. Вознюк, О. Дубасенюк та ін.); шкільна акмеологія (В. Максимова та ін.); акмеологія управління освітніми системами (В. Приступа, Г. Сазоненко та ін.); синергетична акмеологія (В. Бранський, С. Пожарський та ін.); креативна акмеологія (А. Деркач, С. Сисоєва та ін.).

Акмеологія як галузь наукового знання характеризується фундаментальністю, інтегративністю, гуманістичною і прикладною спрямованістю. Фундаментальність забезпечується обґрунтуванням системи загальних і конкретних методологічних принципів, які визначають проблемний простір досліджень акмеології, специфічність її підходу до вивчення людини як особистості, що постійно розвивається. Гуманістична спрямованість акмеології виявляється в її зорієнтованості на сприяння особистісній і професійній самореалізації людей, їх особисто-професійному становленню. Результати акмеологічних досліджень мають на меті благо конкретної, а не абстрактної людини, гармонізацію її розвитку та міжособистісних стосунків [9, с. 17].

Акмеологія вирішує комплекс важливих у контексті становлення особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів проблем: наукова інтерпретація феноменології акме, розробка відповідних теоретико-методологічних принципів; дослідження загальних і конкретних закономірностей досягнення суб'єктом розвитку акме; виявлення чинників і умов, які сприяють або перешкоджають руху особистості до акме та досягнення вершин розвитку; розробка акмеологічних методів педагогічної підтримки розвитку особистості [4]; створення акмеологічних моделей професіонала й професіоналізму для різних видів професійної діяльності; обґрунтування й розробка акмеологічних технологій розвитку особистості та її професіоналізму; здійснення прикладних акмеологічних досліджень [10].

Акмеологічний підхід широко застосовується у професійній підготовці педагогів (О. Бодальов, В. Вакуленко, Н. Гузій, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Максимова, С. Пальчевський, Л. Рибалко, С. Пожарський, В. Панасюк та ін.). У контексті цього підходу професіоналізм розглядається як системне явище, що характеризує стан особистості та діяльності педагога, як умова досягнення найвищих результатів в особистісному, соціальному та професійному розвитку. З позицій акмеологічного підходу становлення педагога розглядається як досягнення професійного акме: розвиток самосвідомості, здатності до самопізнання, використання прийомів самоосвіти і самовиховання, керування саморозвитком на основі рефлексії, самоспостереження та саморегуляції.

Специфіка акмеологічного підходу до розвитку особистісно-професійної зрілості педагога полягає в спрямованості на становлення його суб'єктності, готовності до самовдосконалення і наближення до

вершин особистісного, професійного та духовно-морального розвитку. На відміну від поширеної раніше позиції, згідно з якою професіоналом може стати особистість, котра розвивається переважно як суб'єкт праці, Г. Данилова, спираючись на методологію акмеологічного підходу, стверджує, що чим вищий рівень професіоналізму, тим більше у ньому особистісного й індивідуального [8].

Характерною особливістю акмеологічного підходу є спрямування освітнього процесу на саморозвиток особистості, її поступальний рух упродовж життя «від однієї вершини до іншої, на досягнення «акме» у різних видах зрілості людини, в її творчості і здоров'ї, у розвитку всіх її життєвих сил» [8, с. 83].

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» підкреслюється необхідність проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням тенденцій інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства та держави, що забезпечує виховання людини з інноваційним типом мислення та культурою [13].

На думку О. Дубасенюк, акмеологічний підхід дає змогу проектувати розвиток «акме-особистості майбутнього педагога», інтегруючи положення суб'єктного, особистісного, суб'єкт-суб'єктного, діалогічного, середовищного і ресурсного підходів [11, с. 30].

З акмеологічного погляду особистісно-професійна зрілість педагога є системним утворенням, що інтегрує розвиток морально-етичних ціннісних орієнтацій, якостей особистості, її гуманістичної спрямованості, професійної компетентності, а також гармонізацію свідомості та поведінки у контексті суспільних норм. Зріла особистість, яка досягла вершин акме, вирізняється суб'єктністю, відповідальністю, гуманністю, цілеспрямованістю, соціальною активністю, а не лише високими професійними досягненнями й функціональною ефективністю. Тому в акмеологічному підході зрілість та її вершина (акме) розглядається як багатомірна характеристика, що відображає становлення людини як індивіда (складно організованого організму), особистості (ядром якої є ставлення до різних аспектів дійсності) і суб'єкта діяльності (професіонала, здатного досягати найвищих результатів).

Педагогічна акмеологія вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку особистості на шляху досягнення професійної зрілості та є методологічним інструментарієм, який допомагає створити умови для досягнення фахівцями найвищих ступенів професіоналізму у сфері педагогічної діяльності, прояву соціально значущих і особистісних якостей [7].

Основними ознаками акмеологічного підходу у сфері педагогічної освіти є: орієнтація на досягнення «акме» і вдосконалення на всіх етапах життя та діяльності людини; всебічний розвиток свідомості й дія-

льності індивідів і груп (спільнот); переконаність у можливості масового вдосконалення; антропологічний акмеїзм – оптимістичний погляд на людину та її майбутнє; використання акмеологічного проектування вищих досягнень окремими особами, групами і спільнотами [2].

На думку Г. Сотської, провідними векторами розвитку педагогічної освіти України у контексті акмеологічного підходу є: визнання педагогічної освіти як сфери забезпечення людським капіталом – педагогами, здатними до успішної професійної самореалізації, постійного саморозвитку та здійснення індивідуальних творчих внесків у професію, стимулювання суспільного інтересу до результатів своєї діяльності; усвідомлення пріоритетності акмеологічного підходу як базової методологічної основи, що забезпечує постійний рух висхідною траєкторією розвитку педагога, розуміння його ролі у сучасному світі відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних змін; безперервний професійний акмеологічний розвиток учителів у рамках формальної, неформальної та інформальної освіти, цілісну підготовку акмепрофесіонала з інноваційним мисленням [15, с. 394].

Засадничою ідеєю акмеологічного підходу в педагогічній освіті є забезпечення суб'єктного розвитку майбутнього педагога, ознаками якого є ініціативність, самостійне цілепокладання, активна включеність у діяльність, саморегуляція (самодетермінація, самоконтроль, самоорганізація), орієнтація на постійний саморозвиток і самовдосконалення, прагнення до творчої самореалізації, гармонізація професійного розвитку, інтеграція власного професійного досвіду та досвіду інших людей [1, с. 11-57].

У контексті акмеологічного підходу професійна підготовка майбутніх учителів має спрямовуватися на розвиток їх суб'єктності як особистісного ресурсу саморозвитку. О. Шевнюк зазначає, що майбутній педагог як суб'єкт діяльності характеризується цілеспрямованістю, своєрідністю внутрішніх особистісних потенцій, які формуються на певному етапі розвитку та виявляються у спроможності відображати процеси педагогічної взаємодії, забезпечуючи її продуктивний характер [17].

Спираючись на ідеї О. Бодальова, А. Маркової, Н. Кузьміної та інших дослідників, Г. Сотська стверджує, що в структурі професіоналізму педагога органічно поєднується професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності як два аспекти одного явища, як категорії, що відображають діалектичну єдність їхніх властивостей [15, с. 390]. Діалектичний зв'язок професіоналізму особистості педагога та професіоналізму діяльності є основою розвитку акмепрофесіонала, який володіє інноваційним мисленням, усвідомлює особистісний смисл професійної діяльності та важливість самовизначення й самореалізації у сфері професії, є професійно мобільним, здатним гнучко змінювати

орієнтири і зміст своєї діяльності та реалізовувати себе в динамічних умовах сучасного життя, відчуває себе соціально компетентною особистістю, здатною до саморозвитку і самовдосконалення протягом життя [15, с. 390]. З погляду акмеології високий рівень педагогічного професіоналізму може бути властивий лише особистості, котра досягла вершин як особистісної, так і професійної зрілості.

Важливе місце у структурі професіоналізму педагога прихильники акмеологічного підходу відводять творчості як фундаменту самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності [8]. Г. Данилова вважає творчість головним способом формування професіоналізму та майстерності педагога й одночасно основним їхнім критерієм. Творчість, на її думку, – найважливіший спосіб розвитку індивідуальності людини, реалізації її творчого потенціалу, що визначається комплексом зовнішніх можливостей і внутрішніх чинників, серед яких визначальну роль відіграє ставлення особистості до творчої діяльності, здатність критично мислити й активно діяти, прагнення досягати запланованих результатів.

У сучасній вищій педагогічній освіті активно впроваджуються акмеологічні технології і методи, зорієнтовані на сприяння постійному самовдосконаленню педагога через розвиток його мотиваційно-ціннісної сфери, професійного мислення та інших важливих якостей. Акмеологічні технології утворюють інтегровану систему, що об'єднує технології проектування і реалізації освітньої програми; управління освітніми процесами; розвиток духовно-морального потенціалу людини; забезпечення успішності навчання; акмеологічного супроводу освітнього процесу [12, с. 23].

О. Дубасенок зауважує, що «головним методом акмеологічних технологій є акмеологічний вплив на особистість, який здійснюється завдяки спеціальним тренінгам, рольовим та діловим іграм, індивідуальній роботі із саморозвитку, акмеологічного консультування тощо» [12, с. 20].

Формуванню у майбутніх учителів здатності до особистісно-професійного самовдосконалення і самореалізації в сучасних соціокультурних умовах сприяє застосування таких, зокрема, акмеологічних технологій, як технологія життєвого проектування та саморозвитку, технологія кооперованого навчання, проблемно-пошукова технологія, модульно-тьюторська технологія, технологія життєтворчості, технологія особистісного зростання, технологія супроводу морального і духовного саморозвитку особистості [15, с. 392]. Ефективним засобом розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, збагачення їх суб'єктного досвіду та корекції професійних настановлень виступає груповий тренінг [3].

Стратегічною метою акмеологічних освітніх технологій є активізація особистісного потенціалу студентів (мотиваційно-ціннісної сфери, самосвідомості) як умови наближення до свого акме-рівня. Чинниками розвитку професіоналізму є образ (модель) продуктивної професійної діяльності, розуміння шляхів досягнення вершин професіоналізму та пошук власних шляхів досягнення майстерності. Відповідно, акмеологічні освітні технології передбачають створення студентами авторської моделі професійної діяльності, формування ідеалізованого образу «Я-професіонал» з опорою на уявлення про професійно значущі якості педагога і властивості своєї особистості.

Акмеологічний підхід у підготовці майбутніх учителів передбачає, на думку О. Дубасенюк, створення певних психолого-педагогічних, професійно-педагогічних і методичних умов:

1) психолого-педагогічні умови – розвиток пізнавальної сфери, здібностей, рефлексії, вміння осмислювати, аналізувати й об'єктивно оцінювати свої ресурси та прогнозувати наслідки своїх дій, узгоджувати свої потреби та засоби їх реалізації, нести відповідальність за власний вибір;

2) професійно-педагогічні умови – розвиток гуманістичних, моральних якостей як визначальних у діяльності вчителя, таких, що забезпечують особистісно орієнтоване навчання і виховання; формування емпатії, вміння співчувати, співпереживати, виявляти доброзичливість; розвиток індивідуальності, формування гуманістичних почуттів; створення для майбутніх учителів ситуацій особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; залучення студентів до різних видів професійної діяльності у багатоваріантних, гнучких формах, які відповідають віковим особливостям, специфіці соціального та освітнього середовища;

3) методичні умови – діалогізація взаємодії суб'єктів освіти, обмін думками, проведення дискусій, обґрунтування позицій; стимулювання майбутніх учителів до вироблення власних моделей поведінки та діяльності, пошук індивідуальних шляхів їх реалізації [11, с. 28].

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на засадах акмеологічного підходу має здійснюватися з урахуванням комплексу базових принципів:

- гуманізації (визнання індивідуальності кожного суб'єкта освіти, його права на вільний вияв індивідуальних нахилів і задатків);
- демократизації (створення рівноправних умов для всіх учасників освітнього процесу з дотриманням плюралізму думок);
- безперервності (формування установки та готовності до самоосвіти і саморозвитку впродовж усього життя);

- фундаменталізації (спрямування освітнього процесу на формування у студентів комплексних міжпредметних знань як основи педагогічної діяльності);
- персоніфікації (організація освітнього процесу з урахуванням особистісних якостей і ціннісних орієнтацій кожного суб'єкта педагогічної взаємодії);
- системності (забезпечення взаємозв'язку між компонентами освітнього процесу, спрямованого на розвиток усіх аспектів особистісно-професійної зрілості студентів);
- діалогічності (сприяння ефективній комунікації через інтерактивне навчання для обміну емоційними, інтелектуальними, моральними цінностями);
- культуровідповідності (врахування у змісті освіти культурних набувань людства, свого народу, етносу, регіону) [14, с. 75].

Реалізація акмеологічного підходу в процесі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів має відбуватися з урахуванням вікових особливостей студентів, для більшості яких характерний період пізньої юності (18 – 23 р.). На цьому етапі освіта набуває соціально-професійних рис, провідною стає навчально-професійна діяльність. Особливість цього життєвого періоду полягає також в активізації розвитку самосвідомості, інтелектуальної сфери, особистісно-професійного самовизначення майбутніх фахівців, формуванні життєвої та професійної перспективи, спрямованості на самовиховання і самовдосконалення. Завдяки таким віковим особливостям цей період можна вважати сензитивним для розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Грунтуючись на аналізі наукових джерел, ми визначаємо акмеологічний підхід як засадничу у контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів теоретико-методологічну основу, що акумулює технології, принципи, методи, прийоми і засоби організації теоретичної та практичної діяльності, спрямовані на забезпечення особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів, досягнення ними вершин особистісного і професійного становлення.

Основним орієнтиром підготовки педагогічних фахівців на засадах акмеологічного підходу в сучасних умовах проголошується професіоналізм у нерозривній єдності його особистісного і професійно-діяльнісного аспектів. Завданням такої підготовки має бути особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога, формування у нього таких якостей, як суб'єктність, активність, самостійність, відповідальність, креативність, впевненість у своїх силах, здатність до рефлексії, самоорганізації та самовдосконалення.

Впровадження акмеологічного підходу підвищує якість засвоєння студентами знань і умінь, необхідних для подальшої самореалізації в професії, сприяє розвитку творчого потенціалу, зміцненню мотиваційних установок на самовдосконалення та досягнення успіхів у професійній діяльності, забезпечує розвиток критичного мислення, здатності обирати оптимальні шляхи професійної та особистісної самореалізації.

Акмеологічний підхід у сфері педагогічної освіти виступає теоретичним підґрунтям розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, підготовки їх до професійної самореалізації та професійного саморозвитку. Відповідно до його принципів професійний розвиток майбутніх педагогів має охоплювати всі сфери їх особистості: мотиваційну й інтелектуальну, емоційну і вольову. При цьому ключова роль у професійній підготовці відводиться активності студентів, їх саморозвитку, який базується на процесах «самості»: самопізнання, самовизначення, самоуправління, самоорганізація, самовдосконалення, самореалізація.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів пов'язаний зі становленням їх професійної самосвідомості, ідентичності, розвитком рефлексії, що передбачає усвідомлення й оцінку своїх дій, настановлень, почуттів, ідеалів і мотивів поведінки, а також ідентифікацію з професією, цілісну самооцінку себе у контексті життєдіяльності загалом та професійної діяльності, зокрема. Саме рефлексія дає змогу педагогам критично ставитися до себе, оцінювати власні якості та здібності, їх відповідність професійним вимогам [5].

Реалізація акмеологічного підходу у підготовці педагогів передбачає розроблення і впровадження освітніх технологій, які характеризуються індивідуальною спрямованістю та забезпечують особистісно-професійний розвиток студентів, розкриття їх внутрішнього потенціалу, становлення професійно важливих якостей, особистісне зростання та професійне самовдосконалення.

Акмеологічний підхід конкретизує ідеї гуманізації й особистісного спрямування освіти та забезпечує досягнення подвійної мети у підготовці педагогів: розвиток їх особистісної зрілості та формування професійної компетентності. Побудова освітнього процесу на принципах акмеологічного підходу виводить на перший план завдання розвитку здатності студентів до самоорганізації, самовдосконалення, спрямованості на досягнення вершин особистісно-професійного розвитку та самореалізацію в майбутній діяльності. У контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів принципи і технології акмеологічного підходу забезпечують комплексний розвиток професійної компетентності в єдності з професійно важливими особистісними якостями, ціннісними орієнтаціями та потребами студентів.

Література

1. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога. *Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід* / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 5-10.
2. Вітвицька С.С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне: матеріали круглого столу*. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 114-119.
3. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2011. Випуск 35. С. 203-210.
4. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
5. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст.* / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
6. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2006. Випуск 18. С. 212 – 216.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Вид. друге, доп. і вип. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
8. Данилова Г.С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ. *Проблеми освіти*. 2010. № 63. Ч. 1. С. 82–90.
9. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва, 2000. 391 с.
10. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
11. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 25-30.
12. Дубасенюк О.А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Акмеологія в Україні: теорія і практика*. 2010. № 1. С. 18–26.
13. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://www.osvita.org.ua/articles/1612.html>
14. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под. ред. О.Б. Акимовой. Екатеринбург, 2012. 251 с.

15. Сотська Г. І. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Bydgoszcz. 2017. Т. 1. С. 387–396.
16. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.
17. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 232 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Гомонюк О.М., Онишко О. Г.

Інтерактивні методи навчання досить швидко були визнані педагогами дієвим інструментом впровадження нових освітніх технологій. Однак використання їх у практиці вищої освіти поки що не системне внаслідок нерозробленості відповідних технологій і неготовності більшості викладачів користуватися інформаційними технологіями та комп'ютерною технікою. Розкрито особливості використання інтерактивних технологій для формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога.

Ключові слова: інтерактивні методи, навчання, професійно-педагогічна культура, майбутні педагоги.

USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER

Homoniuk O.M., Onyshko O.H.

Interactive teaching methods were quickly recognized by teachers as an effective tool for introducing new educational technologies. However, their use in higher education is not yet systematic due to the lack of development of appropriate technologies and the unwillingness of most teachers to use information technology and computer technology. The features of using interactive technologies for the formation of professional and pedagogical culture of the future teacher are revealed.

Keywords: interactive methods, teaching, professional and pedagogical culture, a future teachers.

Упровадження інтерактивних технологій потребує від викладача розуміння суті даної моделі навчання, уміння старанно планувати свою роботу, значної кількості часу, особливо на початкових етапах [3,23].

Педагогічна взаємодія зі студентами організовується з урахуванням таких специфічних принципів:

- неперервності та цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності, інтеграції всіх аспектів;
- особистої зорієнтованості;
- професійно практичної спрямованості;
- альтернативності, свободи вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо);
- усвідомлення професійно – особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності); творчого самовираження, співробітництва та співтворчості [5, 45].

Кожну технологію характеризують два аспекти: гарантованість кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу, тоді методика розглядається як сукупність рекомендацій щодо організації та перебігу навчального процесу

У дослідженнях О. Пометун, Л. Пироженко, О. Пехоти, Н. Побірко, С. Сисоевої, Є. Селевко, П. Щербаня та інших розкриваються теоретичні й методичні засади організації інтерактивного навчання, описано багато типів і форм інтерактивного навчання (за рівнем активності тих, хто навчається, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, дидактичною метою, способами організації тощо).

Зокрема, О. Пометун та Л. Пироженко [4, с.33] виділяють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

Використовуючи названі форми роботи, викладач може розв'язати навчально-пізнавальні, комунікативно-розвивальні та соціально-орієнтовні завдання.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що в навчальний процес залучаються всі студенти. Їхня спільна діяльність у процесі пізнання й опанування навчальним матеріалом означає, що кожний робить індивідуальний внесок у навчальний процес, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності.

Це відбувається в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дає змогу не тільки оволодівати новими знаннями, а й розвивати пізнавальну діяльність, виходити на вищі форми кооперації та співробітництва.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка», зокрема, теми «Методи навчання», викладач використовує елементи колективно-групового навчання – навчання студентів, об'єднаних спільною навчальною метою, у малих групах.

Кожен студент у групі має свої обов'язки: керівник (спікер) пропонує свій хід проведення уроку і вносить корективи; секретар – веде за-

писи; посередник – готує засоби навчання і проводить урок; доповідач – чітко висловлює думку групи. Після завершення роботи студенти колективно обмірковують результати досліді і формулюють висновки.

Викладач не бере участі в розподілі обов'язків у групах. Не дивлячись на можливість колективного виконання завдання, кожен студент самостійно пояснює, чому саме ці методи навчання він застосував, формулює висновок і робить звіт. Викладач виступає в ролі радника, хоч разом зі студентами, наприклад, шукає помилки.

Орієнтовним розподілом часу між етапами інтерактивного заняття є мотивація – 5 %; оголошення теми – 5 %; інформування студентів – 10-15 %; інтерактивна вправа – 50-60 %; рефлексія – 15-20 %.

Розкриємо деякі інтерактивні вправи, котрі доцільно використовувати на заняттях при вивченні педагогічних дисциплін. На нашу думку, вони сприяють розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього педагога та дозволять йому в майбутньому гідно виконувати свої професійні функції

«Мозковий штурм» або атака. Метод полягає у вирішенні проблеми та виробленні певної ідеї за обмежений час (10-15 хвилин).

Обрати керівників груп можна шляхом проведення бліцтурніру (5-6 запитань із теми заняття), решта учасників формується за вибором студентів. 5-6 осіб (оптимальна кількість студентів у групах) розміщуються навколо стола. Лідер групи отримує та оголошує тему для обговорення та пропонує протягом хвилини по черзі висловити свої думки. Секретар фіксує ідеї. Головне – кількість ідей. Кількість породжує якість. Мають право на існування й абсурдні, на перший погляд, думки. Не допускати критики. Можливе запозичення чужих ідей з метою їх удосконалення. Важливо у процесі обговорення довести правильність своєї думки, а також бажано дійти спільного висновку. Ідеї груп записуються на дошці. У процесі обговорення обґрунтовується остаточний вибір. Рефлексія: «Ця ідея допоможе нам...», «Ми дійшли думки, що...», «У ході обговорення я зацікавився...».

Вид роботи активізує інтелектуальні здібності студентів, розвиває фантазію, виробляє вміння толерантно ставитись до чужих думок. Ця діяльність потребує певної підготовки групи, ознайомлення студентів із правилами «мозкового штурму». Доцільно використовувати на першому курсі.

Акваріум. Поділ на групи аналогічно попередній вправі. Одна з груп займає місце в центрі, отримує завдання для обговорення, виконання (дискусія або «мозковий штурм», рольова гра, інсценізація). Протягом трьох – п'яти хвилин відбуваються розгляд ідей, виконання завдання, трохи пізніше – коротке обговорення того, що почули всі

студенти. Потім місце за центральним столом займає інша група. Рефлексія: «Я робив це для того, щоб...», «Я відчував, що...».

Цей вид роботи можна використовувати на підготовчих етапах до введення більш складних інтерактивних технологій.

Навчаючи – учусь. Суть прийому полягає в тому, що кожен студент може передати свої знання іншим та отримати від колег нову для себе інформацію у процесі спілкування. Кожна група має певний обсяг інформації, розділеної на частини та записаної на окремих індивідуальних аркушах. За певний час студенти повинні засвоїти свою частину інформації та поділитися з іншим учасником групи. Спілкуватись потрібно тільки з одним учасником. Таким чином, усі студенти у групі засвоюють певну суму знань. Потім групи обмінюються делегатами, які навчають студентів іншої групи того, що вивчили самі.

Прийом виявився дуже ефективним при узагальненні матеріалу з обраної теми, закріпленні та повторенні вивченого. Стимулює в студентів бажання до навчальної діяльності, створює ситуацію успіху.

Рефлексія: «Я дізнався багато нового завдяки тому, що...».

«Мікрофон». Цей прийом використовується як у груповій, так і у фронтальній роботі зі студентами та може стати частиною інших інтерактивних прийомів («Мозкова атака», «Акваріум» тощо). Полягає у вільному висловлюванні ідей, думок або відповідей на запитання. Студентів повинні дотримуватись певних правил: висловлюватись по черзі й тільки в символічний (іграшковий) мікрофон, не перебивати та не критикувати інших. Даний вид роботи дозволяє виховувати в студентів уміння вислуховувати інших, бажання ділитися своїми думками.

Рефлексія: «Коли я висловлювався в мікрофон, я ...».

Для організації навчального процесу в інтерактивному режимі потрібно звернути увагу на навчальний простір кабінету. Діалогові форми взаємодій орієнтовані на спілкування обличчям до обличчя, тому традиційне розміщення столів треба змінити. Це дасть можливість підготувати студентів до нетрадиційних форм навчання.

Інший важливий аспект інтерактивного навчання – зміст діалогу. Благодатною нивою для нього є сам зміст навчальних дисциплін, зокрема, «Загальної педагогіки», «Порівняльної педагогіки», «Етнопедagogіки», де можна реалізувати усі функції навчання.

На інтерактивних заняттях розвиток комунікативних умінь і навичок студентів здійснюється як в спілкуванні мікрогрупи, так і в діалозі між групами. Ефективність роботи кожної групи залежить від того, наскільки вдається реалізувати дві основні функції навчання в діалоговому режимі: розв'язання навчальних завдань і вияв підтримки членів групи в ході спільної роботи [4, 21]. На традиційному занятті викладач спрямовує свою роботу, в першу чергу, на вирішення навчальної мети.

А при організації інтерактивного навчання вже на етапі формування груп педагог повинен потурбуватися про емоційний клімат мікрогруп, бажання і можливість членів групи підтримати один одного.

Проте існує велика проблема у створенні груп. Іноді пропонується студентам об'єднатись «за бажанням». Але існують мінуси такого об'єднання: формуються групи, не рівні одна одній за силою, тому результати можуть значно відрізнятись (хоча, це варіант для організації диференційованого навчання). Є думка, що сильних студентів не завжди варто прикріпляти до «слабших», їм потрібний партнер рівної сили. Зрештою, є багато ігрових способів створення груп [2, 2].

Також важливою є організація навчальної діяльності в групі. Тільки нестандартна постановка проблеми, формулювання завдання, що вимагає креативного мислення, спонукає студента шукати допомоги у товариша, обмінюватися думками, формуючи спільну думку щодо вирішення завдань групи. Адже діалог – це зіткнення різних точок зору, і завдання викладача, особливо навчаючи студентів перших курсів, полягає в тому, щоб зуміти навчити, не боячись, висловлювати свою думку, але не ображати іншого.

Використання інтерактивних технологій, спрямованих на підвищення пізнавальної активності студентів, дає змогу розвивати професійну спрямованість навчання й виховання та реалізувати органічне поєднання навчання з науковою, суспільною й виробничою діяльністю.

Література

1. Вузовское обучение. Проблемы активизации/ Под ред. Б.В.Бокутя, С.И.Сокоревоу, Л.А. Шеметкова, И.Ф. Харламова Минск: Университетское образование, 1989. 108 с.
2. Єльнікова О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти України. К., 2005. С.2-3.
3. Золотарьова О.П. Інтерактивне навчання в системі нових технологій. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. С.24-25.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ, 2005. 189 с.
5. Слостенин В.А., Подымова Л. С. Педагогика инновационной деятельности. М.,1997. С.45-48.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Кириченко Д. О.

Розглядається проблема організації самостійної роботи майбутніх учителів природничих дисциплін з використанням інноваційних технологій навчання. Зазначається, що використання інноваційних технологій під час самостійної роботи студентів позитивно позначається на формуванні їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності, оскільки сприяє підвищенню інтересу до оволодіння сучасними інформаційними технологіями, активізує прагнення до професійного самовдосконалення, готує до використання мережних технологій у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: самостійна робота, майбутні вчителі природничих дисциплін, інноваційні технології навчання, інформаційно-комунікаційна компетентність.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL DISCIPLINES USING INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES

Kyrychenko D. O.

The problem of organizing independent work of future teachers of natural disciplines using innovative teaching technologies is considered. It is noted that the use of innovative technologies during independent work of students has a positive effect on the formation of their information and communication competence, as it increases interest in mastering modern information technologies, activates the desire for professional self-improvement, prepares for the use of network technologies in future professional activities.

***Keywords:** independent work, future teachers of natural sciences, innovative teaching technologies, information and communication competence.*

Одним із провідних шляхів формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) майбутніх учителів природничих дисциплін убачаємо забезпечення самостійного навчання студентів із використанням ресурсів Інтернет, єдиного інформаційно-освітнього середовища за допомогою інноваційних технологій навчання. Саме широке використання ІКТ та Інтернет ресурсів під час самостійної роботи майбутніх учителів природничих дисциплін, має позитивний вплив на формування їхньої ІКК.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить, що організація самостійної роботи студентів ЗВО завжди була предметом уваги вчених (С. Архангельського, В. Безпалька, В. Буряка, Б. Єсіпова, М. Єрецького,

В. Козакова, П. Підкасистого та ін.), використання ІКТ в освітньому процесі є предметом наукового інтересу: Р.Гуревича, М.Кадемії, В.Кобисі, Л.Шевченко, С.Кізім, Г.Гордійчук та ін.

Мета статті полягає в дослідженні процесу організації самостійної роботи майбутніх учителів природничих дисциплін з використанням інноваційних технологій навчання.

Самостійна навчальна робота – різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється під час навчальних занять або вдома за завданнями викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі [1, с.297]. Самостійну роботу студентів можна класифікувати таким чином: самостійна робота студентів, що виконується поза аудиторією (творча робота з обов'язковим відгуком «викладач-студент») та самостійна робота, що виконується в аудиторіях як форма індивідуальних і групових завдань.

Використання ІКТ дозволяє якісно змінити рівень самостійної роботи студентів за рахунок посилення у студентів мотивації до навчання, розширення можливості подачі інформації, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розширення та ускладнення навчальних завдань, запровадження об'єктивного контролю за їхньою навчальною діяльністю та скорочення часу контролю, здійснення оперативного зворотного зв'язку [2, с.103].

М. Кадемія виокремлює функції, що виконує самостійне навчання студентів ЗВО: розвиваюча; дослідницька; інформаційно-навчальна; педагогічно-коригуюча; виховна; орієнтуюча і стимулююча [3]. Розвиток мережних технологій сприяє також процесу впровадження проектно-технології навчання, яка інтегрується з ІКТ та вдало вписується в традиційну систему навчання, що нині має назву «веб-квест». Дослідниця зазначає, що нині є багато педагогічних технологій навчання, котрі забезпечують самостійну роботу студентів та радить інтегрувати ці педагогічні технології з ІКТ та використанням Інтернету.

Веб-квест у педагогіці – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернету [4, с. 34]. Дана технологія, використовуючи інформаційні ресурси Інтернет і інтегруючи їх в освітній процес, допомагає ефективно розв'язувати цілу низку практичних завдань: учасник квесту вчиться виходити за рамки змісту та форм подання навчального матеріалу викладачем; створює можливість розвитку навичок спілкування Інтернету, тим самим, реалізуючи основну функцію-комунікативну; веб-квест підтримує навчання на рівні мислення, аналізу, синтезу та оцінки; учасник квесту отримує додаткову можливість професійної експертизи своїх творчих здібностей та вмінь; учасник квесту вчиться використовувати інформаційний простір мережі Інтернет для розши-

рення сфери своєї творчої діяльності; підвищується мотивація студентів до вивчення дисципліни, з одного боку, і до використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності, з іншого [5].

Уважаємо, що використання майбутніми вчителями природничих дисциплін веб-квестів не лише позитивно вплине на набуття повноти, глибини та системності знань стосовно ІКТ, підвищує рівень операційних умінь, володіння навичками опрацювання інформацією, уміння здійснювати самоконтроль і самооцінку застосування ІКТ, а й змінює характер установок на використання ІКТ в майбутній педагогічній діяльності, сприяючи посиленню інтересу до оволодіння ІКТ, зростанню потреби в ІКК, усвідомленню особистісного сенсу та значущості ІКК для майбутньої професійної діяльності.

Крім того, що в процесі роботи над веб-квестом у майбутніх учителів природничих дисциплін розвивається низка компетенцій, наприклад, використання інформаційних технологій для вирішення професійних завдань; самонавчання та самоорганізація; навички командного рішення проблем; вміння знаходити кілька способів рішень проблемної ситуації тощо, у них з'являється досвід прояву ІКК в професійних умовах.

Структура веб-квесту досить проста та зрозуміла, а саме: вступ, де вказується термін проведення певної самостійної роботи і задаються вихідні умови; завдання різного ступеня складності для самостійного виконання; посилання на ресурси пошукової мережі Інтернет, що надають можливість знайти і «завантажити» необхідний матеріал: електронні адреси, тематичні чати, книги або методичні посібники, котрі знаходяться в бібліотеках; поетапний опис процесу виконання певного завдання з поясненням принципів переробки інформації, допоміжними питаннями, причинно-наслідковими таблицями, схемами, діаграмами; висновки, що містять орієнтовні результати виконання завдання, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і ті галузі, де можливо застосувати одержані результати [6].

Зазвичай, результатом роботи з веб-квестом є публікація результатів робіт студентів у вигляді веб-сторінок, веб-сайтів, або презентацій. Критерії оцінювання веб-квестів спрямовані на визначення ступеня реалізації поставлених завдань у кожному розділі веб-квесту: вступ; тема завдання; порядок виконання роботи; використання Інтернет-ресурсів; оцінка; висновок; дизайн [6]. Так як робота над веб-квестом вимагає значних витрат часу, тому пропонуємо використовувати її саме під час самостійної роботи.

Основою веб-квестів є проектна методика, орієнтована на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, котра здійснюється за певний проміжок часу. Вважаємо, що проектна діяльність

студентів є найбільш ефективною в тому випадку, якщо її вдається пов'язати з програмним матеріалом, значно розширюючи і поглиблюючи знання студентів стосовно ІКТ у процесі роботи над проектом. Метод проєктів завжди передбачає вирішення проблеми, розв'язок якої не обмежується однією темою. Під час роботи з веб-квестами студенти зайняті тим, як вирішити певну проблему, які знайти раціональні способи її розв'язання, де знайти переконливі аргументи, що доводять правильність обраного шляху. Як наслідок, у студентів активізується потреба в ІКК, підвищується рівень усвідомлення особистісного сенсу та значущості ІКК.

Творчі проєкти схожі на конструкторські, проте є вільними і непередбачуваними в своїх результатах. У процесі оцінки таких проєктів необхідно більше уваги приділяти творчості й самовираженню студентів. Такі веб-квести активізують уміння студентів творчо підходити до використання ІКТ й позитивно впливають на формування у них прагнення до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ. Веб-квести з вирішення спірних проблем передбачають пошук і представлення різних, а інколи суперечливих думок з однієї проблеми і спробу привести їх до консенсусу.

Інтеграція технологій блог та веб-квест зумовили появу технології блог-квест. Блог – тип веб-сайту, основний зміст якого – записи (текст, зображення, посилання, мультимедіа), що додаються регулярно й мають назву «пости». Інтеграція технології блогу і веб-квест, тобто технологія блог-квест, надає можливість здійснювати спілкування, обговорення, висунення та захист власних пропозицій у проєкті, що розглядається. У блог-квесті, так само, як і у веб-квесті, за тим самим алгоритмом здійснюється інтерактивне спілкування.

Отже, використання інноваційних технологій під час самостійної роботи майбутніх учителів природничих дисциплін позитивно позначається на формуванні їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК), оскільки: сприяє підвищенню їхнього інтересу до оволодіння ІКТ; формує потребу в ІКК, прагнення до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ; готує студентів до використання мережних технологій у майбутній професійній діяльності; здійснюється вплив на розвиток усіх компонентів ІКК майбутнього вчителя природничих дисциплін.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Петрович С. Д. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців з обчислювальної техніки в процесі вивчення спеціальних дисци-

- плін в технічних коледжах: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2011. 255 с.
3. Кадемія М. Ю. Використання ресурсів інтернету в самостійній роботі студентів. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2012_34-35/12kmysiw.pdf
4. Кадемія М. Ю., Л. С. Євсюкова, Т. В. Ткаченко. Інноваційні технології навчання: словник-глосарій: навчальний посібник для студентів, викладачів. Львів : СПОЛОМ, 2011. 196 с.
5. Інформатика. Веб-квест як педагогічна технологія. URL: http://wiki.fizmat.tnpu.edu.ua/index.php/Інформатика._Вебквест_як_педагогічна_технологія
6. Ватковська М. Г. Особливості організації інформаційно-комунікаційного простору в навчально-виховному процесі. URL: <http://osvita-dnepr.com/index.php/metodichnirekomendatsiji/74-osoblivosti-organizatsijinfoformatsijno-komunikatsijnogoprostoru-v-navchalno-vikhovnomu-protsesi?showall=&limitstart=>

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Коровій Д. М.

У статті розглянуто поняття культурологічної компетентності та її компоненти з позиції сучасних дослідників. Обґрунтовано поняття культурологічної компетентності та її структурних компонентів. Встановлено взаємозв'язок між компонентами та важливість кожного з них. За результатами проведеного дослідження запропоновані власні структурні компоненти культурологічної компетентності.

Ключові слова: компетентність, культурологічна компетентність, компонент, ЗВО, особистість, педагог, студент.

STRUCTURAL COMPONENTS OF CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Korovii D. M.

The article considers the concept of culturological competence and its components from the point of modern researchers. The notion of culturological competence and its structural components is substantiated. The relationship between the components and the importance of them is established. According to the results of the study, the own structural components of culturological competence are proposed.

Keywords: competence, culturological competence, component, institution of higher education, personality, pedagogue, student.

Компетентність – це комбінація знань, умінь, навичок, якостей та цінностей особистості, тобто інтегрована здатність здійснювати навчальну та професійну діяльність. Компетентність є індикатором готовності до конкретної діяльності та громадської активності. Це так званий маяк, який дозволяє особистості орієнтуватися в умовах сучасного суспільства.

Українські та світові учені працюючи на ниві наукових досліджень, виділили ключові компетентності, серед них була й культурологічна компетентність. Дослідники визначають поняття «культурологічної компетентності», як аспект, що стосується сфери розвитку особистості та суспільства, їх культурної складової. Культурологічна компетентність – це синтез знань, умінь, навичок про культуру у вузькому та широкому розумінні. Саме ця компетентність відіграє ключову роль у формуванні освіченої особистості, дозволяє намалювати цілісну картину світу та визначити місце людини в світі та способи змінити світ з урахуванням отриманих знань [5].

Культурологічна компетентність формує гуманістичне бачення світу, власну думку і переконання, духовні та естетичні цінності, стимулює до самоусвідомлення та самореалізації, налаштовує на досягнення гармонійних стосунків індивіда з навколишнім світом, здатність до критичного мислення.

Культурологічна компетентність, як одна зі складових майбутнього вчителя – це цілісне, інтегративне, багаторівневе поняття, яке формується під час підготовки фахівців, майбутніх вчителів у навчальних закладах та в процесі здобуття знань упродовж життя. Складові культурологічної компетентності сприяють соціалізації особистості, формуванню поглядів, педагогічної майстерності, мотивують до самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку. На нашу думку, культурологічна компетентність є основою професійної компетентності майбутніх вчителів. Тому, ми вирішили, що варто більш детально вивчити складові культурологічної компетентності та дати їм характеристику.

Вивченням питання культурологічної компетентності та її структурних компонентів займалися такі науковці як О. Федорцова, Н. Педоренко, В. Киливник, Л. Маслак, А. Москаленко, О. Антонова, В. Маслов, Л. Настенко та інші. Науковці досліджували поняття культурологічної компетентності, компоненти та процес формування у студентів різних спеціальностей. Вважаємо за необхідне, розглянути деякі приклади структур та їх компонентів.

Науковець Л. Маслак у своїй структурі культурологічної компетентності виділяє чотири основних компоненти, серед них: мотиваційно-цілісний – мотиви, цілі, установки, орієнтації, інтереси особистості;

когнітивний – спеціальні професійні знання; комунікативний – проєктувальні, гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, соціокультурні уміння та контрольні-оцінні компоненти – навички самооцінювання та саморегуляції [1, с. 156].

Ще одним прикладом структури культурологічної компетентності є дослідження Л. Настенко, яка виокремлює також чотири основних компоненти – ціннісно-цільовий, змістовий, діяльнісно-творчий та особистісно-позційний. Саме ці компоненти передбачають формування у вчителів потреби в культурологічній спрямованості готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності [3, с. 171].

У свою чергу В. Маслов виділяє наступні компоненти культурологічної компетентності – мотиваційний, діагностичний, контекстуальний, процесуальний та аналітичний. Науковець вважає, що не можна обмежувати «професійну компетентність слухачів і курсантів вищих військових закладів освіти вміннями та навичками зі спеціальності» [2, с. 24-26].

Ми погоджуємося з думкою О. Федорцової та В. Маслова про те, що професійна компетентність випускника закладу вищої освіти не може обмежуватися вміннями та навичками зі спеціальності. Відповідно до розробленої структури О. Федорцової культурологічна компетентність майбутніх інженерів-енергетиків закладів вищої освіти поділяється на такі компоненти: «мотиваційно-ціннісний – передбачає формування позитивних стійких професійних мотивів, змістово-проєктуальний – розробку напрямів особистісного, загальнокультурного та професійного вдосконалення майбутнього інженера-енергетика, інформаційно-контекстуальний – формування системи теоретичних знань, на яких буде будуватися культурологічна компетентність особистості, діялісно-процесуальний – динамічні характеристики сутності навчання, що реалізуються за допомогою форм та методів викладання і навчання, рефлексивно-аналітичний – здатність до естетичного сприйняття, що підвищує рівень комунікативної, загальнокультурної та професійної обізнаності» [7, с. 172-173]].

Науковець Н. Педоренко займалася вивченням формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер, і запропонувала власну структуру, що складається з чотирьох основних компонентів, які мають певний зміст: мотиваційно-чуттєвий компонент відображає сформованість у майбутніх медичних сестер потреби в засвоєнні інформації культурологічного змісту; ціннісне ставлення до культурологічних знань; наполегливість у формуванні власної культурологічної компетентності, саморозвитку. Когнітивно-діялісний компонент охоплює комплекс культурологічних знань, сформованість логічності, системності мислення, уміння аналізувати свою культуру та

культуру інших народів; пізнавальну активність. Дослідницько-творчий компонент характеризується вміннями використовувати творчий потенціал, медичну інтуїцію, спрямованість до культурологічної діяльності; ступінь розвитку культурологічних здібностей; потребу в самореалізації, креативність; рівень розвитку особистісних якостей медичної сестри. Аналітико-результативний компонент відображає сформованість у майбутніх медичних сестер вміння здійснювати самооцінювання, аналіз власної культурологічної підготовки, самоконтроль і самоаналіз її результатів та володіння засобами самокорекції [6, с. 67-68)].

Проаналізувавши ряд наукових робіт у сфері формування культурологічної компетентності у студентів різних спеціальностей, ми зробили висновок, що дослідники, зазвичай виділяють мотиваційний, ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, творчий, інформаційний та аналітичний компоненти структури культурологічної компетентності.

Відповідно до вимог до сучасного майбутнього вчителя та на основі досліджень науковців у цій сфері, ми розробили власну структуру культурологічної компетентності. Культурологічна компетентність, на наш погляд, складається з чотирьох основних компонентів, які є тісно пов'язаними між собою та разом складають одне ціле. Саме тому, було прийнято рішення зобразити структуру у вигляді пазла. Ми виділили наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, дослідницько-результативний та оцінно-поведінковий.

Перш за все, ми виділяємо *мотиваційно-ціннісний компонент*, оскільки мотивація, на нашу думку, це ключовий елемент в навчанні, незалежно від спеціальності та напрямку. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає: позитивне сприйняття, професійне та чуттєве ставлення до культури загалом та її складників, толерантне ставлення до носіїв культури. Бажання навчатися та пізнавати все нове, формування мотивів до навчальної діяльності та усвідомлення факту, що знання та досвід – це цінність. Цей компонент відображає ступінь усвідомлення міжкультурної комунікації, полікультурної та загальної культури в рамках обраної професії. В основі комунікації лежить мотив, тобто потреба, обов'язок чи інтерес, що є поштовхом до спілкування з професійною або особистою ціллю. Професійна мотивацій формується лише за умови представленого елемента результату майбутньої діяльності, важливо використовувати такі методи та підходи в навчанні, що імітують особливості майбутньої професії. Лише за наявності певних знань, студенти зможуть вирішувати поставлені задачі, які в свою чергу сприяють появі нових мотивів та підкреслюють цінність вже існуючих знань.

Інформаційно-когнітивний компонент поєднує знання про культуру, її історичні та країнознавчі особливості, характерні риси способу життя носіїв мови, традиції, звичаї, норми та ін. Важливим, на нашу думку, є знання культурологічних ресурсів, здатність здійснювати пошук інформації культурологічного змісту, її відбір та цінність для професійної діяльності. Даний компонент передбачає формування системи знань з історії, мови, культури, країнознавства. Варто зазначити, що особливу цінність в собі несуть міжпредметні зв'язки, які сприяють підвищенню рівня пізнавальної діяльності та покращенню якості знань, набуттю досвіду. Такі науковці як Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський наголошували на взаємозв'язку процесу вивчення мови з іншими предметами: історія, культурологія, педагогіка, психологія, філософія та література. Зв'язок іноземної мови з цими предметами забезпечить входження студентів в соціокультурний простір. Саме завдяки цим знанням і буде формуватися культурологічна компетентність, буде здійснюватися процес загальнокультурного розвитку, це своєрідний фундамент для подальшого формування системи історико-культурних, лінгвокраїнознавчих та загальнокультурних знань.

Дослідницько-результативний компонент передбачає оволодіння методами та формами навчання та викладання в майбутньому. Цей компонент передбачає застосування отриманих теоретичних знань на практиці. Студент, який володіє історико-культурологічною, лінгвокраїнознавчою та загальнокультурною системою знань набуває досвіду спілкування в міжкультурних ситуаціях, усвідомлює зв'язок теоретичних знань з практичними навичками та вміннями. Даний компонент включає вміння аналізувати, пояснювати, порівнювати, узагальнювати та творчо підходити до виконання поставлених завдань у розв'язанні проблем культурологічного аспекту.

Оцінно-поведінковий компонент, на нашу думку, цей аспект має особливе значення. Можна було зупинитися на аналізі трикомпонентної культурологічної компетентності, проте прояв толерантності в мультикультурному середовищі – це найцінніші знання та вміння. Компонент передбачає наявність комунікативних якостей, здатність до емпатії та прояв толерантності, естетичне сприйняття, емоційне переживання та здатність до співпереживання, володіння розвиненою уявою та образним мисленням. Студент повинен бути готовий до діяльності культурологічного характеру, але самоаналіз, самоосвіта, самовдосконалення, об'єктивне бачення дійсності та оцінка власних дій та вчинків, безперечно, першочергові риси сучасного майбутнього педагога. Саме толерантний та здатний до самоаналізу педагог – завдання сучасної системи освіти, а саме: «...виховати людину, котра з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного,

релігійного, мовного вибору особистості», виховувати у неї «культуру миру та міжособистісних відносин» [4, с. 4–6].

Отже, усі структурні компоненти культурологічної компетентності тісно пов'язані між собою та сформованість кожного з них визначає рівень готовності студента до майбутньої педагогічної діяльності. Культурологічна компетентність – це не просто набір знань та навичок, це важливі знання як для пересічного громадянина, так і для майбутнього педагога, вона визначає культурний рівень особистості та формує жагу для подальшого вдосконалення та навчання.

Література

1. Антонова О. Є, Маслак Л. П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 150-165.
2. Маслов В. С. Теорія культурологічної підготовки слухачів і курсантів вищих військових закладів освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1998. 37 с.
3. Настенко Л. Г. До питання розробки змісту і структури культурологічної складової професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки: зб. наук. ст. НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ: НПУ, 2001. Вип. 41. С. 170–172.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Освіта України*. 2001. 18 лип. (№ 29). С. 4-6.
5. Панкратова О. М. Культурологическая компетентность учителей и ее формирование в системе взаимодействия ИПКПРО и гимназии. URL:<http://pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.doc>.
6. Педоренко Н. В. Формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Київ. 2020. 284 с.
7. Федорцова О. Г. Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів енергетиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 311 с.

РОЗВИТОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ВИМІРЮВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

Кравченко Т. П.

У публікації підлягають розгляду питання розвитку у дітей старшого дошкільного віку вимірювальних компетентностей засобами проблемних ситуацій.

Ключові слова: *вимірювальні уміння, старший дошкільний вік, проблемні ситуації, педагогічні умови.*

DEVELOPMENT OF MEASURING COMPETENCIES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF PROBLEM SITUATIONS

Kravchenko T.

In the publication the question of development at children of senior preschool age of measuring competences by means of problem situations is subject to consideration.

Keywords: *measuring skills, senior preschool age, problem situations, pedagogical conditions.*

Основною функцією педагогічних умов є організація таких заходів педагогічної взаємодії, які забезпечують перетворення конкретних характеристик розвитку, виховання та навчання особистості, тобто впливають на особистісний аспект педагогічної системи.

Проблема формування у дітей старшого дошкільного віку вимірювальних компетентностей розглядалася в працях А.Леушина, А.Сазонова, Богуш, К.Кругій, К.Щербакова, Л.Гайдаржійської, Л.Зайцевої, Л.Плетеницької, М. Машовця, О. Брежневої, О.Грібанової, Т.Степанової, Т.Чиркової та ін.

Для успішної реалізації програми навчання дітей вимірювальної діяльності, повинні бути забезпечені такі педагогічні умови, які гарантують охорону та зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей, забезпечують їх емоційне благополуччя [3]. Перерахуємо ці умови та опишемо, як вони повинні бути реалізовані в дитячому садку при формуванні вимірювальних умінь у дітей засобами проблемних ситуацій.

1. Формування та підтримка позитивної самооцінки у дітей, впевненості у власних можливостях та здібностях, підтримці ініціативи та самостійності дітей.

Вихователь заохочує самостійність дітей; вітає висловлювання дітей про свої думки та почуття; словесно заохочує дії дітей; осуд вихователя відносяться до дій дитини, а не до особистості; при осуді дається зразок дії; вихователь відзначає досягнення дитини. Повага дорослих до гідності дітей, формування та підтримка їхньої позитивної самооцінки, впевненості у власних можливостях та здібностях.

У цій умові важливим є забезпечення морально-психологічного комфорту при організації навчання вимірювальним умінням у дітей старшого дошкільного віку. Вихователь значно впливає на якість групового клімату. Дорослий намагається дитину робити успішною в цій галузі, розвивати почуття гордості за свої успіхи в іграх та вправах, в експериментальній діяльності. Одна з форм на заняттях розподіл дітей на підгрупи, де діти навчаються спілкуванню з однолітками, партнерству з дорослим у вирішенні проблемно-пізнавальних завдань з матема-

тичного розвитку. Вихователь має стимулювати дітей на математичну діяльність, рефлексію через ігри, вправи, ігрових навчальних проблемних ситуацій. Вихователю доцільно пропонувати не готові способи дій та отримання інформації, а постаратися пробудити в нього бажання роздобути та вирішити проблемні ситуації самому, виробляючи самостійність у виконанні, тим самим дати можливість його саморозвитку. Передбачити єдність у плануванні освітньої роботи на спеціальних заняттях з математики та поза ними [3].

2. Використання в освітній діяльності форм та методів роботи з дітьми, що відповідають їх віковим та індивідуальним особливостям.

Використання інноваційних форм роботи з дітьми: інтегрована освітня діяльність – одна з умов формування вимірювальних величин у старших дошкільнят: читання казок: українських народних «Лисичка сестричка і вовк панібрат», «Сестричка Оленка і братик Іванко», «Коза-дереза», «Пан Коцький», «Царівна-жаба», «Яйце-райце», «Котигорошко», «Розумниця», естафети, спортивні змагання, ознайомлення з орієнтуванням у просторі як на аркуші паперу, так і ділянки, вулиці з використанням плану. Знайомство дітей з порами року, протяжністю слів тощо. На рівні інтеграції суттєвих напрямків розвитку дитини відбувається об'єднання в одне ціле різноманітних елементів (частин), об'єднання понятійних категорій різних напрямів розвитку дитини, що робить педагогічний процес вимірювальної діяльності більш цікавим та змістовним.

Включення проектної діяльності в роботу з формування вимірювальних умінь, одна з умов успішності дитини, стрижнем якої є розвиток самостійності в дослідній, продуктивній, пізнавальній діяльності, а також втілення нових знань у реальні продукти. Дослідницькі проекти: «Хочемо все знати і вимірювати», «Вимір обсягу рідких і сипких тіл», Пізнавально-дослідницький проект: «Порівнюємо, вимірюємо». Ігрові проекти: Граємо в магазин, Салон пошиття одягу, Фабрика морозива. Практико-орієнтовані, творчі проекти: «Величина довкола нас» та ін. [4].

Створення макетів із формування величини предметів: «Будівельники», «Парк атракціонів», «Подорож казками», «Подорож річкою часу» та ін. Створення проблемних ситуацій, питань, де вихователь формулює проблему чи свідомо зіштовхує життєві уявлення дітей (чи досягнутий ними рівень) з науковими фактами, пояснити які вони можуть – бракує знань, досвіду.

Наприклад, проблемні питання (Бджілка Майя вирішила виміряти однакову кількість меду в банках, а банки виявилися не прозорими; Заєць не знає, якою з доріжок піти, щоб швидше дійти до дому.)

Використання освітніх матеріалів та засобів, сукупність інформаційних та комунікаційних технологій: комп'ютери, інше ІКТ-обладнання (мультимедійні дошки, проектори, комунікаційні канали, систему сучасних педагогічних технологій), що забезпечують освіту в сучасному інформаційному освітньому середовищі. Створення фліпчартів та ігор з використанням інтерактивної дошки: «Продовжи ряд...», «Важкий – легкий», «Широкий – вузький», «Чим визначити довжину?», «Знайди і відміти за допомогою чого можна виміряти час» та ін. маса, довжина, ширина, висота, об'єм, площа, час. Використання рухового моделювання: заміщення одних об'єктів іншими. За допомогою кіл, прямокутників тощо. відрізняються кольором та величиною. Ці моделі вчать дітей використовувати у самостійній діяльності розповідь казок, оповідань із застосуванням логічного мислення. Використання магнітних дощок у груповому просторі, використання маркерів ігрового простору, виготовлення лепбуків: «Чарівна сенсорика», «Вимірюємо, граємо, пізнаємо...» тощо.

3. Побудова освітньої діяльності з урахуванням взаємодії дорослих з дітьми, орієнтованого на інтереси та можливості кожної дитини і враховує соціальну ситуацію її розвитку.

Підтримка та співпраця дітей та дорослих, визнання дитини повноцінним учасником (суб'єктом) освітніх відносин.

Вихователь обирає позицію особистісно-орієнтованого спілкування. Головна мета такого підходу – не засвоєння навчальної програми вимірювальної діяльності, а розвиток особистісних здібностей дошкільнят до освітньої діяльності. Вихователь враховує інтереси дитини і є рівноправним партнером. У спільній освітній діяльності дорослий дає більше змогу практичних дій дітей, дає ситуацію методів і коштів, задля досягнення гаданого результату у вимірі величини. Для того, щоб сформувати інтерес у дітей, потрібно створювати ситуації успіху. Вивчення величин протікає послідовно: від актуалізації наявних поглядів на предмет, через розкриття нових знання про нього, до розуміння, що він особисто й у навколишньому світі пов'язані з даним об'єктом чи предметом. І, звичайно, наприкінці кожної освітньої діяльності: у грі, на занятті, в експериментуванні та ін. потрібна рефлексія. За допомогою рефлексії проводиться аналіз: що було найцікавішим, хто яких успіхів досяг, що ще не виходить, що потрібно повторити та ін. Вихователь може взаємодіяти як з підгрупою дітей, так і індивідуально, а також індивідуально з дітьми з вираженими освітніми здібностями.

Для ефективної роботи у формуванні умінь у вимірювальній діяльності необхідна участь усіх суб'єктів освітнього простору: вихователя, дітей та батьків, включаючи різні організаційні форми роботи. У режимних моментах одним із основних прийомів при заняттях дітей вимі-

рювальної діяльності це створення проблемних ситуацій та їх вирішення. Навчити дитину думати можна лише в ситуації, що відповідає міркуванню. Такою є проблемна ситуація, в якій на основі практичної діяльності з предметами об'єктами, наочними посібниками та умовними символами, здійснюється розвиток мислення та елементів пошукової діяльності [3].

У безпосередній освітній та в процесі самостійної діяльності необхідно створити такі умови, щоб діти самі під час практичних дій могли зробити правильне припущення та утвердитися у розумінні якихось математичних понять. Залучення всіх дітей до виконання ролей, що включають вимірювальні дії. Для цього принципу слід збагачувати ігри за тематикою, сюжетом, ігровими ролями, а також включати дітей до виготовлення атрибутів до гри.

На заняттях з пізнавального розвитку вихователь здійснює як освітні завдання, а й вирішує виховні. Вихователь знайомить дошкільнят з правилами поведінки, виховує вони старанність, організованість, звичку до точності, стриманість, наполегливість, цілеспрямованість, активне ставлення до своєї діяльності.

Освітню діяльність можна проводити як із цілою групою дітей, так і за підгрупами одночасно. У цей час діти можуть одержувати різні варіанти завдань у ігровій формі. З математичного куточка можна використовувати матеріал для дослідницької діяльності дітей дошкільного віку. Під час спільної діяльності можна використовувати такі ігрові прийоми, як:

- мотивація, для спонукання дітей до мисленнєвої діяльності;
- пальчикова гімнастика, що впливає на стимулювання активності мозкового кровообігу, а також є чудовим мовним матеріалом;
- елементи драматизації, що підвищують інтерес вихованців до матеріалу, що надається.

У спільній діяльності запропонувати дітям сюжетно-дидактичні ігри, в яких діти самі грають різного роду у професії, відтворюють трудову діяльність дорослих, та навчаються математичним діям у побуті. Наприклад, незабаром свято Новий рік та артистам лялькам потрібно пошити костюми, отже, відкривається «Салон пошиття одягу». Дітям для гри необхідні нові меблі, отже, відкривається «Фабрика меблів». Екскурсії на кухню дитячого садка або до медкабінету, де діти задають питання та бачать на практиці, що застосовує кухар для вимірювання маси продуктів, медсестра для вимірювання росту, ваги, температури тіла тощо [4].

Таким чином, для вирішення поставлених завдань формування вимірювальної діяльності дітей дошкільного віку, доцільно вибудовувати освітню діяльність так, щоб дитина, граючи, могла навчатися і розвива-

тися. Це можливо лише за правильної організації педагогічні умови вимірювальної діяльності дітей дошкільного віку засобами проблемних ситуацій.

Організація навчання та формування вимірювальних умінь є досить складним, комплексним та багатоаспектним процесом, і залежить від створення педагогічних умов, за яких забезпечується цілісність пізнавально-творчого та особистісного розвитку дитини. Потрібно стимулювання проявів суб'єктності дитини (самостійності, ініціативності, творчих починань, рефлексії) в іграх, вправах, ігрових навчальних умовах, та позитивній взаємодії між дорослими та дітьми [2].

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyiosviti-v-ukrayini>
2. Вербенець, А.М. Математичний розвиток старших дошкільнят на основі інтегративного підходу. *Дитячий садок: теорія та практика*. 2012. № 1. С. 44-69.
3. Волосовець Т.В., Сазонова О.Н. Організація педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Москва: ВЛАДОС, 2009. – 232с.
4. Щербакова К. Математика для малят : варто пригадати ази. *Палітра педагога*. 2015. № 2. С. 3-6.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СУЧАСНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Кузнєцова Л. В., Семенова С. О.

У статті розкрито проблему реалізації інклюзивної освіти в сучасних умовах розвитку вітчизняного освітнього середовища. Окреслено необхідність упровадження певних додаткових заходів, засобів і зусиль з боку суспільства з огляду на специфіку освоєння дітьми з особливими освітніми потребами соціального досвіду, включення їх в існуючу систему суспільних відносин. Доведено, що інклюзія потребує більш суттєвої перебудови освітньої системи та суспільного ладу, оскільки ґрунтується на новій соціальній моделі сприйняття людини з інвалідністю, на філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що всі люди, зокрема і люди з інвалідністю, мають право повною мірою брати участь в усіх сферах життя суспільства. Інклюзія в освіті є вищою метою соціально-педагогічної роботи з вирішення проблеми становлення молоді людини з особливими потребами як особистості.

Ключові слова: освітнє середовище, соціум, інклюзивна освіта, особи з особливими освітніми потребами.

INCLUSIVE EDUCATION AS A MODERN SOCIO-PEDAGOGICAL PHENOMENON

Kuznetsova L.V., Semenova S.O.

The article reveals the problem of implementation of inclusive education in modern conditions of development of the domestic educational environment. The necessity of introduction of certain additional measures, means and efforts on the part of society in view of specificity of development by children with special educational needs of social experience, their inclusion in the existing system of public relations is outlined. It is proved that inclusion requires a more substantial restructuring of the educational system and social order, as it is based on a new social model of perception of a person with disabilities, on the philosophy of social justice, which states that all people, including people with disabilities, have the right to participate fully. all spheres of society. Inclusion in education is the highest goal of socio-pedagogical work to address the problem of becoming a young person with special needs as a person.

Keywords: *educational environment, society, inclusive education, people with special educational needs.*

Сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відзначається формуванням нового погляду на освіту й на місце людини в соціумі. Освіта набуває характеру загальності, доступності, рівності. У межах міжнародного руху «Освіта для всіх», ініційованого ЮНЕСКО, першочерговим завданням суспільного розвитку стає забезпечення кожного правом на задоволення особистісних потреб, отримання якісної базової освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема задоволення освітніх потреб дітей і молоді з інвалідністю, зокрема проблема інклюзивної освіти. Системне вивчення зарубіжного досвіду введення інклюзивної освіти у шкільну практику, виявлення й аналізи інноваційних механізмів освітньої інклюзії суттєво оптимізує трансформацію вітчизняної освітньої системи відповідно до потреб інноваційного розвитку суспільства в цілому.

На думку Г. Банча, інклюзія потребує суттєвої перебудови освітньої системи та суспільного ладу, оскільки інклюзія – це не лише одна реформа освіти. Це явище, яке ґрунтується на новій моделі й філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що всі люди, зокрема люди з інвалідністю, мають право повною мірою брати участь в усіх сферах життя суспільства [1, с. 13]. Як стверджує вчений, існування різних категорій осіб, кожна з яких має свої освітні потреби, визначається як фундаментальний факт, на якому базується вся педагогіка. Що стосується молоді з особливими потребами, то в цьому сенсі вона є найбільш складним контингентом, оскільки вимагає створення спеціальних освітніх умов і підготовки фахівців для роботи в інклюзивних закладах освіти. Ефективність цієї роботи залежить від розуміння

особистісних потреб, доброзичливості, гуманності, чуйності здорових колег і викладацького колективу та надання кваліфікованої допомоги [1, с. 15].

Інтеграція дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків, як і їх освітня та соціальна інклюзія є у розвинутих країнах світу педагогічними феноменами, що не лише отримали наукове обґрунтування, а й міцно увійшли до системи освіти та суспільного життя. В умовах інклюзії діти з інвалідністю засвоюють рольову поведінку здорових учнів та спрямовують власні зусилля на входження в освітній простір класу, пристосування до вимог закладу освіти та користуються підтримкою в навчанні. Згідно зі звітами, що стосуються масштабних досліджень у сфері інклюзивного навчання в різних країнах світу (2003 р.), на шляху упровадження інклюзивної освіти розвинені країни світу стикалися з певними труднощами, зокрема: складність досягнення високої ефективності навчального процесу в умовах різноманіття можливостей учнів; проблеми щодо можливостей задоволення освітніх потреб молоді з порушеннями розвитку в середніх і старших класах; недостатнє фінансування і ресурси; відсутність конкретних напрацювань у питаннях атестації школярів із проблемами розвитку.

Ефективність інклюзивного навчання за даними проведених досліджень забезпечується широким діапазоном знань та вмінь педагогічних працівників, володінням адекватними технологіями і методами навчання, наявністю відповідних матеріалів і часу, внутрішньою і позашкільною підтримкою з боку керівництва школи, місцевих органів освіти і громадських організацій; чіткою позицією влади у ставленні до інклюзивної освіти і можливістю гнучкого використання наявних ресурсів; інтенсивною і безперервною підготовкою і перепідготовкою вчителів, особливо з питань розробки і адаптації навчальних програм; реформуванням школи як єдиного цілого [6].

В Україні сьогодні найбільш уживаним у науковому обігу є поняття «інклюзивна освіта», що позначає процес навчання дітей з порушеннями здоров'я та розвитку і, як наслідок, з особливими потребами в загальних середніх закладах освіти, а проблематика соціальної інтеграції та інклюзії розглядається дослідниками (М. Андрєєва, Ю. Богінська, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, М. Сварнік, Н. Софій, А. Шевцов та ін.) саме під педагогічним кутом зору. Це пов'язано з тим, що в Україні саме інклюзивну освіту було експериментально започатковано як першу альтернативу спеціальній освіті інвалідів під час виконання програми благодійної організації Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», що у 1999 р. була заснована Міжнародним фондом «Відродження». Важливе значення цієї програми полягало у впровадженні демократичних практик у систему освіти та залученні дітей з особливими потребами і дітей

національних меншин до загальних середніх закладів освіти України [3]. Одним із найголовніших завдань освітньої програми «Крок за кроком» було ознайомлення педагогів із застосуванням методик особисто орієнтованого навчання та розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки саме це було обов'язковою умовою включення дітей з особливими потребами у звичайні освітні заклади.

Сьогодні в Україні необхідність включення дітей та молоді з особливими потребами у загальну систему освіти шляхом запровадження інклюзивної освіти визначається в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм. Зокрема, у Доктрині розвитку освіти (2001) вказується на рівний доступ до якісної освіти завдяки інтегруванню у загальноосвітній простір дітей з особливими потребами.

Із 2001 року Міністерство освіти і науки України спільно з Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України та за підтримки Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» розробляло шляхи та засоби інклюзивного навчання у рамках науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтегрування у суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у закладах загальної середньої освіти» [4].

Щодо навчання студентів ВНЗ, то дослідники визначають в основному дві форми інклюзивного навчання. При першому – молода людина з інвалідністю навчається в одній навчальній групі зі здоровими однолітками. Це класичний тип інклюзивної освіти, що є визнаним та реалізованим у світовій освітній практиці. Другий тип інклюзивної освіти: здорові однолітки включаються у навчальну групу, де переважає більшість студенти з інвалідністю.

Слід відзначити, що в останні десятиліття в Україні все більшого поширення знаходить так звана «соціальна модель», згідно з якою провідного значення набуває адаптація середовища до потреб людини з інвалідністю, створення системи соціальних зв'язків і розвитку її здібностей там, де вона живе, вчиться і працює. В умовах демократичних перетворень у всіх сферах суспільного життя особливого значення набуває включення молоді з особливими потребами в соціум із засвоєнням норм поведінки, психологічних механізмів, соціальних цінностей, набуттям якостей, необхідних для успішного функціонування у суспільстві. Ці вимоги найбільш ефективно виконуються в умовах інклюзивного навчання, оскільки інклюзія в освіті є вищою метою соціально-педагогічної роботи з вирішення проблеми становлення молоді людини з особливими потребами як особистості.

Вітчизняні науковці при визначенні сутності інклюзії звертають увагу на елементи, які ілюструють її характерні особливості. Насампе-

ред інклюзію розглядають як процес постійного пошуку найбільш ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому сенсі відмінності трактуються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей. Наступним елементом є те, що інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Тому вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці. Інклюзія передбачає такі складові, як присутність (можливість навчатись у загальноосвітньому закладі та необхідні пристосування для цього), участь (позитивний досвід, який набуває учень у процесі навчання та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі) і досягнення (комплексний результат навчання, а не лише результати тестів та екзаменів) [5].

З того часу, як розпочався рух за інклюзію, вітчизняні дослідники змогли узагальнити як проблеми, з якими стикались учасники реформ, так і позитивний досвід. Окрім встановленої традиції підтримки спеціальної освіти, досі у фахівців існують сумніви і страхи відносно практики інклюзії. Серед них називають відсутність достатніх ресурсів для впровадження інклюзивного навчання; незахищеність дітей з особливими потребами від залякувань, насмішок та насильства в закладах загальної середньої освіти; відсутність кваліфікованих експертів, які можуть навчити тих, хто має навчальні труднощі; ризик затримки розвитку інших дітей через тих, хто вимагає значної підтримки; несумісність інклюзії і спеціальної освіти; неготовність масової освіти до поширення інклюзивного навчання; неможливість вияснити, чи розуміє дитина з особливими потребами те, що вивчають інші діти. Проте більшість вітчизняних фахівців вважають, що процеси інклюзії дітей з особливими потребами в загальні заклади середньої освіти набудуть поширення в Україні і стануть успішними за умови зміни ставлення суспільства до цих дітей та до ідеї інклюзії, покращення матеріального забезпечення системи освіти, здійснення необхідної фахової підготовки педагогічних працівників і проведення їх масової перепідготовки [2].

Таким чином, інклюзивна освіта тісно взаємопов'язана із процесом уведення осіб з особливими потребами у соціальне та освітнє середовища, що визначається як нормалізація умов соціального життя і можливостей одержання освіти відповідно до міжнародних та вітчизняних правових актів. Інклюзія потребує більш суттєвої перебудови освітньої системи та суспільного ладу, оскільки ґрунтується на новій соціальній моделі сприйняття людини з інвалідністю, на філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що всі люди, зокрема і люди з інвалідністю, мають право повною мірою брати участь в усіх сферах життя суспільства.

Література

1. Банч Г. О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : пособие для учителей. Москва: ООО «Издательство МБА», 2008. 64 с.
2. Ворон М. В., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта : українські реалії. Підручник для директора. Київ: ВД «Плеяди», 2006. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19>.
3. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL: <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=36>.
4. Нормативно-правове забезпечення впровадження інклюзивної освіти. URL : http://studopedia.net/4_46248_normativno-pravove-zabezpechennya-vprovadzhennya-inklyuzivnoi-osviti.html.
5. Перфільєва М. В. Соціалізація неповносправних дітей в рамках інклюзивної освіти. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkp/Sp/2009_11/13.pdf
6. Berrigan C. Schools in Itali : A National Policy made Actual. Rison. URL: <http://soeweb.syr.edu/thechp/Itali>. Html.Inclusive Education and Classroom Practices.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ

Левко М. І.

В статті окреслено значення інтерактивних методів та засобів навчання. Автором досліджено роль і функції інтерактивної дошки, висвітлено особливості застосування програмного забезпечення Nibelung. Проаналізувавши можливості їх використання, зроблено висновок, що ці інструменти сприяють розвитку позитивної мотивації до вивчення іноземної мови.

Ключові слова: інтерактивні методи; засоби навчання; інтерактивна дошка; програмне забезпечення; слухачі.

USE OF MODERN INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS

Levko M. I.

The article outlines the importance of interactive teaching methods and tools. The author explores the role and functions of an interactive whiteboard, highlights the features of software Nibelung. After analyzing possibilities of their use, it was concluded that these tools contribute to development of positive motivation to foreign language learning.

Keywords: interactive methods; teaching aids; interactive whiteboard; software; listeners.

Нині процес навчання досягнув тієї критичної точки, коли виникла необхідність удосконалення освітнього процесу, запровадження нових технологій, що здатні розвивати творчі здібності тих, хто навчається. При цьому головне завдання викладача полягає в тому, щоб зробити його цікавим, динамічним та сучасним. Тому більшість педагогів усвідомлюють необхідність освоєння сучасних інформаційних технологій, які можна використовувати під час занять (телеконференції, електронна пошта, електронні книги, мультимедіа тощо). Адже організаційні форми навчального процесу постійно змінюються, збільшується кількість часу, відведеного на самостійну роботу тих, хто навчається, стають більш поширеними заняття поза аудиторіями.

Традиційні методи не забезпечують в повній мірі активного навчання учнів передусім тому, що за такої організації навчання важко встановити зворотній зв'язок, управління, контроль з боку педагога та самоконтроль [1, с.6].

Поняття «інтерактивні» походить від поєднання слів «між» і «активний», і тому узагальнюємо, що це ті методи, котрі забезпечують комунікативну активність між учасниками спілкування або їх взаємодію [3, с.15].

Поява інформаційних технологій в освітньому процесі тягне за собою і значну зміну звичних функцій педагога, який, подібно до своїх слухачів, тепер виступає в нових для себе ролях: дослідник, організатор, консультант.

Застосування нових технологій у навчанні значно полегшує сприйняття матеріалу, сприяє підвищенню мотивації слухачів, покращує загальну ефективність освітнього процесу.

До поширених інтерактивних методів можна віднести:

- мозкові штурми (brainstorm);
- круглі столи (дискусія, дебати);
- case-study (аналіз конкретних ситуацій, ситуаційний аналіз);
- ділові та рольові ігри;
- майстер-класи.

Проте є й інші методи, зокрема: сократичні діалоги, обговорення у групі, тренінги, інтерактивні конференції та багато іншого. Всі ці методи об'єднує висока ефективність та ціла низка переваг. Адже навчання стає індивідуальним, враховує особливості особистості, інтереси та потреби кожного слухача. Також у викладача з'являється можливість стисло представити будь-який обсяг навчальної інформації, а у слухачів в декілька разів покращується візуальне сприйняття, значно спрощується процес засвоєння навчального матеріалу, активізується пізнавальна діяльність.

До інтерактивних засобів навчання належать віртуальні дошки, важлива функція яких полягає в демонстрації й активній роботі з усіма видами графічних і текстових файлів та відео, створення електронного протоколу заняття.

Є три види інтерактивних дошок.

1. Активна електронна дошка, яка підключається до джерела живлення та комп'ютера. Робота з файлами здійснюється за допомогою спеціального стилусу.

2. Електромагнітна інтерактивна дошка, що працює за принципом пасивної електромагнітної технології, що дозволяє використовувати спеціальні маркери.

3. Інтерактивна електронна дошка на основі технології інфрачервоного сканування – великий дисплей, що оснащений інфрачервоними датчиками, з яким можна працювати як за допомогою спеціального стилусу, так і просто за допомогою пальців.

Для роботи з інтерактивними дошками використовується спеціальне програмне забезпечення, за допомогою якого викладачів може додавати позначки поверх будь-якого зображення на екрані, акцентувати увагу слухачів на важливих деталях, використовуватись для навчання готові шаблони документів та занять, імпортувати та видозмінювати різні графічні об'єкти. Така дошка може стати першим кроком на шляху створення мультимедійного освітнього середовища в аудиторії з можливістю проведення інтерактивних опитувань і тестувань, а також використання документ-камери.

Також у сучасній вищій школі дедалі активніше використовуються і нові ІКТ – інструменти колективного користування, покликані розвивати навички та вміння проєктної діяльності, колективної роботи. До них належать хмарні послуги та системи дистанційного навчання, що дають змогу урізноманітнити формати проведення занять.

В Національній академії Сухопутних військ імені Петра Сагайдачного викладачі під час проведення навчальних занять з «Іноземної мови» застосовують засоби новітніх інформаційних технологій, зокрема, інтерактивну дошку.

За допомогою інтерактивною дошки можна:

- Без зусиль заволодіти увагою слухачів.
- Всі слухачі мають бажання вийти до дошки і працювати з інтерактивним контентом, завданнями.
- Дошка автоматично розрізняє дотики пальця, маркеру та долоні;
- Електронними чорнилами можна писати поверх будь-якого зображення.
- Швидко і легко оцінювати одразу всіх слухачів через систему тестування та смартфони.

Сьогодні інтерактивні дошки – це найкраще рішення для інтерактивного навчання в аудиторії та дистанційно. Завдяки ним підвищується зацікавленість слухачів і відбувається покращення результатів навчання. В академії також впроваджується використання програмного забезпечення Nibelung, що дало змогу перетворити комп'ютерний клас на багатофункціональну мультимедійну лабораторію з великою кількістю можливостей для проведення різних інтерактивних методів та прийомів під час занять, зокрема організація роботи в парах та групах, прослуховування, обговорення, запис голосу, робота з файлами, підготовленими викладачами, проведення тестувань і багато інших.

Використання сучасних інтерактивних технологій забезпечує розвиток у слухачів бажання постійно працювати над собою, розвиває у них уміння самостійно приймати рішення, сприяє продуктивній взаємодії та співпраці викладачів та слухачів. Адже, якщо раніше слухачі погоджувалися на позицію підпорядкування, керування, то тепер вони прагнуть до співробітництва, а воно передбачає певні вимоги: діалектичність, взаємини довіри, реальний психологічний контакт, здатність викладача відмовитися від диктату і перейти до взаємодії.

Література

1. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід роботи / уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.
2. Пометун О. І. та інші. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
3. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: ВГ «Основа», 2003. 156 с.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Макодай І. І., Дудікова Л. В., Манжос Е. О.

Розглядається сутність, структура, критерії і показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. З'ясовано фактори і педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності студентів медичного університету.

Ключові слова: *компетентність, комунікативна компетентність, іноземна мова, іншомовна комунікативна компетентність, медичний університет.*

FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AT MEDICAL UNIVERSITIES

Makodaj I. I., Dudikova L. V., Manzhos E. O.

The essence, structure, criteria and indicators of the formation of foreign-language communicative competence of future medical workers are considered. The factors and pedagogical conditions for the formation of foreign language communicative competence of medical university students are determined.

Keywords: *competence, communicative competence, foreign language, foreign language communicative competence, medical university.*

Інтеграція України у світовий освітній і науковий простір актуалізує потребу в підготовці висококваліфікованих фахівців в галузі медицини, здатних до ефективної взаємодії та обміну досвідом із зарубіжними колегами, участі в міжнародних симпозіумах, семінарах і наукових конференціях, оволодіння новітнім обладнанням і новими препаратами. Підготовка таких фахівців передбачає в першу чергу формування їх іншомовної комунікативної компетентності, яка дає змогу вдосконалювати професійні уміння, налагоджувати особисті і ділові контакти, займатися подальшою самоосвітою і професійним самовдосконаленням.

Як свідчить аналіз підготовки студентів у медичних закладах вищої освіти, недостатній рівень сформованості іншомовних комунікативних умінь і навичок утруднює міжнародну професійну діяльність майбутніх лікарів, обмін досвідом, участь у міжнародних науково-практичних конференціях і симпозіумах. Тому перед медичними закладами вищої освіти стоїть завдання забезпечити високий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників як одного із ключових компонентів їхньої професійної готовності.

Питання формування іншомовної комунікативної компетентності розкриваються у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (О. Бреус, А. Варданян, Н. Гез, Є. Пасов, Дж. Равен, Дж. Савінйон, Х.Свік, Д. Хаймс, А. Хуторской та ін.).

Незважаючи на значну кількість публікацій, багато аспектів проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників вимагають подальших досліджень. Зокрема, існує необхідність в уточненні змісту її компонентного складу, визначенні критеріїв і показників сформованості.

Головними причинами відсутності визначеності в розумінні аналізованій дефініції є: багатоаспектність поняття «комунікативна компетентність»; особливості його перекладу (англійське «communicative competence» має подвійне значення – «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність»), які зумовлюють істотні відмінності в розумінні його синонімів, таких як «мовна компетентність», «комуні-

кативна грамотність», «соціолінгвістична компетентність», «вербальна комунікативна компетентність», «комунікативні здібності», «комунікативні уміння». Крім того, розуміння суті поняття «іншомовна комунікативна компетентність» значною мірою залежить від особистої позиції вченого, пов'язаної з його науковим підходом і кінцевою метою досліджень [13]. Так, наприклад, комунікативна компетентність у різних джерелах трактується як мовна (Н. Хомський), граматична (С. Севігнон), лінгвістична (Я. ван Ек), прагматична (Р. Мільруд).

Феномен іншомовної комунікативної компетентності досліджували О. Бреус, А. Варданын, Є. Полат, Ю. Редько, Н. Самойленко [4; 5; 10; 11].

Первинне трактування поняття «іншомовна комунікативна компетентність» було запропоноване американським лінгвістом Н. Хомським, який уперше вжив поняття «*linguistic competence*» стосовно теорії мови, досліджуючи питання генеративної граматики. Автор визначив «компетентність» як здатність, необхідну для здійснення мовленнєвої діяльності, розуміння і продукування необмеженого числа правильних речень за допомогою засвоєних знаків і правил їх сполучення.

На думку Н. Хомського, комунікація формується в процесі навчання і здійснюється в складній системі, що вимагає вироблення комунікативних умінь і навичок. Основними елементами цієї системи є: обмін інформацією, наявність об'єкта і суб'єкта комунікації, специфічне середовище і сфера спілкування.

Д. Хаймс запропонував розглядати комунікативну компетентність як сукупність знань про ситуаційну доцільність застосування мови і здібностей, що дозволяють індивідам бути учасниками мовленнєвої діяльності. На думку дослідника, володіння мовою передбачає знання не лише граматики і лексики, але і соціальних умов їх вживання [15]. До складу комунікативної компетентності автор включив такі компоненти: лінгвістична компетентність, соціально-лінгвістична компетентність, дискурсивна компетентність, стратегічна компетентність. Д. Хаймс також змодельював педагогічну систему формування іншомовної комунікативної компетентності, що містить взаємопов'язані елементи: педагогічний простір; комунікативна підготовка, здійснювана під час вивчення іноземної мови в аудиторний час; самостійна робота і позааудиторні заняття студентів, що проводяться на іноземній мові в «клубах спілкування»; діагностичний комплекс, що забезпечує зворотний зв'язок і проведення моніторингу розвитку комунікативної компетентності. Згідно з уявленнями Д. Хаймса, комунікативна підготовка майбутніх медичних працівників має бути спрямована на формування системних комунікативних знань, умінь і навичок: слухання, аргументація і прогнозування; демонстрація емпатії й симпатії до пацієнта;

володіння основами етикету для організації і контролю процесів міжособистісної комунікації [15].

Ряд дослідників розглядає іншомовну комунікативну компетентність як багатоаспектне явище, розкриваючи її сутність і структуру (Т. Архипова, Н. Гез), професійну спрямованість (Є. Звягинцева), вказують на особливості формування лінгвістичної компетентності в мовних і немовних вищих закладах освіти (А. Хуторской).

Згідно з М. Грязноюю, «іншомовна професійна комунікативна компетентність передбачає високий рівень мовної культури і культури спілкування на іноземній мові, широкий кругозір, розвиненість творчого мислення і набір особистісних і професійних якостей, що дають змогу медичному фахівцеві інтегруватися у світовий інформаційний простір і реалізувати себе в процесі міжнаціонального спілкування у професійній і науковій діяльності» [7, с. 8].

Т. Баєва розглядає іншомовну комунікативну компетентність у контексті особистісно орієнтованого підходу як сукупність базових комунікативних навичок і готовність до їх демонстрації в різних стандартних і нестандартних ситуаціях залежно від змісту компетенції і об'єкта її застосування, а також емоційно-вольову регуляцію процесу і результату застосування компетенції. З позицій системно-діяльнісного підходу іншомовна комунікативна компетентність є системою, що містить такі компоненти: комунікативні навички, пізнавальна активність, креативність, мотивація і готовність до іншомовного спілкування [3, с. 151-153].

Н. Копилова визначає іншомовну комунікативну компетентність з погляду акмеологічного підходу, розглядаючи її як багаторівневу інтегральну характеристику особистості, яка дозволяє ефективно вирішувати проблемні ситуації і освітні завдання різного рівня складності в сфері іншомовної взаємодії. Суб'єкт, що досяг високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, здатний продуктивно застосовувати іншомовні компетенції в різних професійних ситуаціях [8, с. 33-35].

На думку Н. Антонової, професійна іншомовна комунікативна компетентність є інтеграційною якістю особистості фахівця, що охоплює знання, уміння, навички, професійно значущі властивості, необхідні для ефективного виконання професійних обов'язків. Як інтеграційне утворення професійна іншомовна комунікативна компетентність складається з функціонального, мотиваційного, рефлексивного і комунікативного компонентів [1].

Г. Архипова визначає іншомовну комунікативну компетентність як єдність мотиваційного, функціонального і рефлексивного компонентів, які забезпечують здатність і готовність суб'єкта професійної діяльності до здійснення професійного спілкування іноземною мовою. В її змісті

дослідниця виокремлює чотири види мовленнєвої діяльності (навички аудіювання, говоріння, читання), мовні знання (фонетичні, граматичні, лексичні) і навички оперування ними [2].

Всебічний опис іншомовної комунікативної компетентності в соціолінгвістичному контексті запропонував Л. Бахман, згідно з яким, іншомовна комунікативна компетентність є «комунікативним мовним умінням», в якому виділяються такі ключові компетенції: мовна або лінгвістична (можливість спілкування іноземною мовою на основі засвоєних знань і розуміння мови як єдиної системи); дискурсна (у взаємозв'язку «зв'язність – логічність – організація мовлення»); прагматична (вміння передавати комунікативний зміст відповідно до соціального контексту); розмовна (уміння говорити зв'язно і без напруження, спілкування в природному темпі, без пошуку мовних форм); соціально-лінгвістична (уміння обирати необхідні мовні форми); стратегічна (уміння використовувати різноманітні комунікативні стратегії); мовленнєво-мислительна (готовність до створення комунікативного змісту) [14, с. 67].

Вказані компоненти доволі повно відображають зміст іншомовної комунікативної компетентності і відповідають завданням навчання іноземної мови студентів медичних закладів вищої освіти. Ефективність і результативність формування іншомовної компетентності майбутнього фахівця, у свою чергу, визначається рівнем сформованості кожного з перерахованих компонентів.

О. Бреус вважає, що у формуванні іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів медичних коледжів у процесі викладання англійської мови необхідно враховувати:

а) мовну (лінгвістичну) компетентність, яка передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати іншомовну комунікацію в типових ситуаціях спілкування в галузі медицини;

б) соціокультурну компетентність, яка містить фонові знання (сукупність відомостей про особливості функціонування медичної галузі країни, мова якої вивчається);

в) професійну компетентність, яка передбачає вміння та навички знаходження і оперування іншомовною професійно значущою інформацією в галузі медицини, знання фахової медичної та клінічної лексики, вміння читати й виділяти основне зі спеціалізованих текстів [4, с. 264].

На наш погляд, іншомовна комунікативна компетентність є багатоаспектним феноменом, що відображає набір практичних умінь і навичок, які забезпечують реалізацію перцептивно-комунікативних й інтерактивно-комунікативних функцій спілкування за допомогою за-

собів іноземної мови відповідно до соціально-рольових ситуацій професійної діяльності.

Аналіз структури комунікативної компетентності, а також вимог, які містяться в програмі з іноземної мови, дав змогу визначити основні субкомпетентності іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників: лексико-граматична, дискурсивна, ситуативно-комунікативна, стратегічна.

Лексико-граматична субкомпетентність є загальним знанням про іноземну мову як систему знаків, про граматичні правила і лексичні одиниці. Сформованість цієї субкомпетентності передбачає знання стійких виразів, ідіом, кліше, синонімічних і антонімічних рядів, а також знання граматичних структур іноземної мови.

Дискурсивна субкомпетентність передбачає вміння породжувати зв'язні тексти для вирішення комунікативних завдань, правильно використовувати засоби зв'язності для створення логічних текстів, які відповідають ситуації спілкування.

Ситуативно-комунікативна субкомпетентність передбачає використання мовних засобів з урахуванням соціального контексту спілкування, що особливо важливо для комунікації на іноземній мові, оскільки необхідно враховувати рівень формальності, взаємовідносини між комунікантами, їх соціальний статус.

Стратегічна субкомпетентність передбачає вміння обирати правильні комунікативні стратегії, які дозволяють компенсувати брак мовних засобів, забезпечуючи адекватну комунікацію, передачу смислів і розуміння співрозмовника.

Про сформовану іншомовну компетентність студентів свідчать такі показники, як: уміння знаходити необхідну інформацію в іншомовному тексті без сторонньої допомоги; розуміння медичних інструкцій, статей, іншомовних професійно-спрямованих медичних текстів з популярних і перспективних напрямів галузі без сторонньої допомоги; здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології, які прискорюють і уточнюють розуміння іншомовного тексту (різні електронні словники, глосарії), володіння навичками використання бібліографічних джерел; схильність до постійного вдосконалення рівня володіння іноземною мовою; здатність створювати структуровані письмові презентації і резюме іноземною мовою; здатність вести грамотне листування на іноземній мові з колегами, пацієнтами через програмні месенджери, електронну пошту; вміння усно і письмово констатувати факти, презентувати іноземною мовою себе, свої вміння, цілі і прагнення; вміння іноземною мовою пояснювати інформацію різним аудиторіям; знання міжнародного ділового етикету; володіння соціокультурними знаннями про інші країни; вміння брати участь у

проектній діяльності, плануванні, управлінні, оцінці проєктів за допомогою іноземної мови; готовність займатися безперервною професійною самоосвітою.

Враховуючи розглянуті субкомпетентності і показники, ми виділяємо три рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів медичного закладу вищої освіти: низький, середній і високий.

Низький рівень характеризується недостатньо грамотною мовою студента, який допускає численні лексико-граматичні помилки. Студент продукує висловлювання, але вони структурно некоректно оформлені, в них використовуються прості синтаксичні структури. Недостатньо проявляються комунікативні функції мови, яка використовується головним чином для опису явищ і переказу почутої або прочитаної інформації.

Середній рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності характеризується такими особливостями: студент допускає в мовленні невелику кількість лексико-граматичних помилок; здатний здійснювати діалогічне спілкування в стандартних професійних ситуаціях, використовуючи знайому лексику; обізнаний з культурними особливостями і реаліями країни мови, яка вивчається, може вести діалог із співрозмовником для вирішення таких комунікативних завдань, як уточнення, запит інформації, незгода.

Високий рівень комунікативної компетентності: студент демонструє грамотну мову, вміє спілкуватися на широкий спектр тем, вільно здійснює діалогічне спілкування, може робити монологічні повідомлення і презентації; має розвинені компенсаторні вміння; добре знайомий з культурою і традиціями країни мови, яка вивчається; здатний аргументовано викладати свою позицію з метою вироблення спільного підходу або вирішення професійної проблеми зі співрозмовником.

Визначення структурних компонентів і рівнів іншомовної комунікативної компетентності має важливе значення для моніторингу розвитку комунікативних умінь студентів, а також підбору адекватних методів і засобів навчання.

Вивчення дисципліни «Іноземна мова» повинно бути спрямовано на формування у майбутніх медичних працівників таких елементів іншомовної комунікативної компетентності, як:

– готовність вирішувати типові завдання професійної діяльності з використанням інформаційних, бібліографічних ресурсів, іншомовної медико-біологічної термінології, інформаційно-комунікаційних технологій і врахуванням основних вимог інформаційної безпеки;

– готовність до комунікації іноземною мовою в усній і письмовій формах під час виконання завдань професійної діяльності;

– здатність і готовність реалізовувати етичні та деонтологічні принципи в професійній діяльності.

Як свідчить аналіз педагогічного досвіду, формування іншомовної комунікативної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти ускладнюється деякими чинниками: суперечливе ставлення студентів до професійного становлення і самоідентифікації; психологічна дезадаптація, недостатня сформованість когнітивно-пізнавальних умінь і навичок студентів; недостатній рівень готовності до самостійної роботи, несформовані навички інформаційного пошуку і низький рівень експресивної мови; недооцінка викладачем індивідуальних особливостей студентів; невміння студентів долати соціальні, психологічні і комунікативні бар'єри під час мовленнєвої взаємодії; надмірне психофізіологічне напруження під час засвоєння значного масиву різних дисциплін у процесі професійної підготовки; відсутність практики іншомовного спілкування з носіями мови.

На наш погляд, з метою оптимізації формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників педагогічний процес повинен зважати на специфіку навчання іноземної мови на немовних спеціальностях. Викладання іноземної мови повинно мати як комунікативно і практико орієнтований, так і професійно спрямований характер [6].

Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів передбачає реалізацію комплексу педагогічних умов: відбір і модернізація змісту навчання іноземної мови; широке використання сучасних інформаційних технологій; алгоритмічність етапів, послідовність і систематичність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів; інтенсифікація формування іншомовної комунікативної компетентності завдяки зануренню майбутніх фахівців в інтерактивне іншомовне середовище; індивідуалізація навчання шляхом впровадження академічного консультування, наставництва, тренерства (коучингу); використання системи практичних завдань, спрямованих на розвиток у студентів усіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності [9, с. 345].

Аналіз педагогічної літератури і практичного досвіду свідчить, що джерелами активізації вивчення іноземної мови студентами медичних спеціальностей слугують такі чинники: пізнавальний і професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; змагальність і ігровий характер практичних занять; емоційний вплив інтерактивності іншомовного середовища; особистість викладача іноземної мови; форми взаємодії викладача зі студентами.

Важливу роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників відіграє зміна позиції виклада-

ча в освітньому процесі: від транслятора знань і способів діяльності до проєктувальника індивідуальної траєкторії інтелектуального, професійного і особистісного розвитку студентів. Під час інноваційного навчання викладачі іноземної мови повинні виконувати, передусім, функції наставника, консультанта, фасилітатора, тренера. В цьому випадку всі учасники освітнього процесу активно взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу співпраці з обговоренням актуальних проблем професійної тематики.

Інноваційні технології формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх лікарів повинні орієнтуватися на практику, формувати у студентів уміння вирішувати професійні завдання, в тому числі із застосуванням іноземної мови.

Література

1. Антонова Н.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинского вуза на основе модульно-рейтинговой технологии обучения. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 9-5. С.1087-1091.
2. Архипова Г.С. Формирование иноязычной компетенции будущего специалиста медицинского профиля. *Иностранный язык в высшей школе: сб. мат-лов межвуз. науч.-метод. семинара*. 2006. № 6. С. 49-53.
3. Баева Т.А. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов-медиков средствами новых информационных технологий. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2011. № 9. С. 150-157.
4. Бреус О. Д. Шляхи формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів медичних коледжів у процесі викладання англійської мови. *Молодий вчений*. 2017. № 7. С. 263-266.
5. Варданян А. О. Развитие професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів медичних вузів у процесі міжкультурної інтеграції. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна*. 2016. Вип. 61. С. 176-178.
6. Галузяк В. М., Тихолаз С. І. Развитие професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 228 с.
7. Грязнова М.А. Совершенствование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции медицинских работников в контексте непрерывного образования: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2012. 25 с.
8. Копылова Н.В. Становление иноязычной коммуникативной компетентности личности. *Акмеология*. 2007. № 3 (23). С. 32-37.
9. Майоров И.А. Анализ понятия «иноязычная коммуникативная компетентность» в научной литературе. *Известия Самарского научного центра*

Российской академии наук. 2013. № 2 (17). С. 343-348.

10. Редько Ю. В. Чтение аутентичных текстов как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых вузов. *Инновационная наука*. 2015. № 10. С. 188-190.

11. Самойленко Н. Б. Современные подходы и пути реализации подготовки педагогических кадров. *Профессиональное развитие педагогических кадров в условиях модернизации образования.*: сб. науч. ст. Москва, 2015. Ч.1. С. 101-110.

12. Самыгина Л.В., Нектаревская Ю.Б. Коммуникативная иноязычная компетенция в современном вузе. *Иностранный язык в сфере межкультурной и профессиональной коммуникации*. Ростов н/Д: Ростовский гос. мед. ун-т, 2019. С. 101-106.

13. Хохленкова Л. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Школа университетской науки: парадигма развития*. 2016. № 3-4. С. 234-236.

14. Bachman L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.

15. Hymes D, Pride J.V., Holmes J. *On Communicative Competence*. New-York: Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269-293.

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА З ПОЗИЦІЙ РИТОРИКИ

Малик В. М.

Комунікативні якості мовлення не існують відокремлено, а тільки в тісному взаємозв'язку. Крім того, давні риторичари наголошували, що красиве мовлення, яке може вплинути на думки, почуття і навіть на вчинки людей, є сукупністю як лінгвістичних, так і паралінгвістичних факторів. Тому при описі необхідних якостей мовлення ці характеристики розглядалися комплексно.

Ключові слова: мовлення, педагогічна наука, слово, вислів, сприйняття, виразність, мислення.

COMMUNICATIVE CULTURE FROM THE STANDPOINT OF RHETORIC

Malyk V. M.

The communicative qualities of speech do not exist separately, but only in close relationship. In addition, ancient rhetoricians emphasized that beautiful speech, which can influence people's thoughts, feelings, and even actions, is a combination of both linguistic and paralinguistic factors. Therefore, when describing the necessary qualities of speech, these characteristics were considered comprehensively.

Keywords: speech, pedagogical science, word, expression, perception, expressiveness, thinking.

Формуванню комунікативних якостей мовлення приділяється важливе місце в класичній і педагогічній науці. Так, серед риторичних законів особливу роль відіграє комунікативний (мовленнєвий закон), який, згідно з дослідженнями Г. М. Сагач, „передбачає вираження думок у діючій словесній формі”, тобто у системі комунікативних якостей [4]. Зауважимо, що спроби описати комунікативні якості мовлення з цих позицій здійснювалися ще з давніх часів. Давні римляни створили цілу систему понять, яка описує якості гарного мовлення. Серед них особлива увага приділялася ясності, чистоті і доречності. Цицерон перше місце серед якостей мовлення відводить чистоті та ясності. На його думку, „що може бути краще, ніж ... слова ясні, слова красиві, слова доречні і відповідні предмету?” [4]. Чистота та ясність мови необхідні для того, „щоб люди розуміли один одного” [4]. Для цього необхідно вміння „керувати органами мовлення, і диханням, і самим звуком голосу”, а також вживання слів, „які точно виражають те, що ми хочемо позначити й зобразити, без двозначності, як в окремих словах, так і в зв'язному мовленні, без занадто довгих періодів, ..., не розриваючи думки вставками, не переставляючи подій, ..., не порушуючи послідовності викладу” [4].

Слідом за правильністю та ясністю наявна вимога до краси мовлення, як якості, що робить мовлення по-справжньому діючим. Головним для досягнення краси в мовленні є вимоги поміркованості й доречності.

Так, М.Т. Цицерон надає значення міміці і кінесичним рухам тіла, які повинні знаходитись у відповідності з предметом мовлення того, хто говорить. Гарне мовлення містить у собі як володіння голосом, так і рухи тіла [4].

Багато уваги формуванню гарного мовлення приділяли російські та вітчизняні ритори (Л. Баранович, І. Вишенський, О. І. Галіч, І. Галятовський, І. Гізель, митрополит Іларіон, В. Мономах, А. Радивиловський, Г. С. Сковорода, К. Туровський, С. Яворський та ін.). Так, О. І. Галіч у „Теорії Красномовства” (1830) зазначав, що до загальних властивостей мови слід віднести чистоту, правильність, ясність, визначеність і точність, єдність, силу і виразність, а також милозвучність [4]. При цьому чистота потребує „уживання слів і висловів, тільки відповідних до властивості нашої ... мови”; правильність – „дотримання форм, допущених ... уживанням, тобто таємною згодою кращих письменників за нинішнім ходом мови”; ясність – „вибір ... слів і висловів у такому порядку, щоб значення предмета само собою уявлялося слухачу або читачу; точність – „усунення всього зайвого або пропонування тільки того, що потрібно для позначення думки”; єдність – „гармонійний зв'язок пропозиції в одне ціле” і т.п. [4].

Відзначимо, що сучасне трактування основних комунікативних якостей мовлення багато в чому аналогічне перерахованим визначенням. З урахуванням мети й завдань нашого дослідження зупинимося на детальному аналізі таких комунікативних якостей, як правильність, чистота, точність, логічність, доречність і виразність.

Правильність найчастіше визначають, як відповідність мовлення комуніканта орфоепічним, граматичним, орфографічним і стилістичним нормам сучасної літературної мови. Однак, з позицій риторики, дана комунікативна якість передбачає більш широке тлумачення та містить у собі ясний виклад думки мовцем і її адекватне сприйняття слухачем. Ступінь точності правильного мовлення може бути різною залежно від дії принципу доцільності. У деяких випадках навіть порушення правильності може бути пояснено дією доцільності з метою надання мовленню виразності.

Чистота мовлення трактується, насамперед, як відсутність у ньому далеких літературній мові елементів, до яких відносять варваризми, жаргонізми, вульгаризми, діалектизми, а також слова-паразити.

Точність як якість мовлення передбачає глибоке знання предмета мовлення і значень слів. Н. Д. Бабиш вважає, що точність, крім того, залежить від знання комунікантом об'єктивної дійсності та його вміння співвідносити мовні знання з конкретною ситуацією. Ця якість мовлення є здатністю мовця знайти найбільш точну для певної ситуації форму мовленнєвого висловлення. Згідно з результатами досліджень Л. І. Мацько, точність передбачає наявність двох компонентів:

- адекватного відображення навколишньої дійсності в мовленні;
- вживання слів і виразів, що відповідають літературним нормам.

Точність тісно пов'язана з такою комунікативною якістю, як логічність.

Логічність формується на основі взаємозв'язку мовлення з дійсністю і мисленням. Це означає, що логічність як ознака культури мовлення залежить від ступеня володіння мовцем прийомами розумової діяльності і залежить від знання навколишньої дійсності. Логічність мислення припускає наявність здатності мислити послідовно, знаходити причини явищ, висувати тези й обґрунтовувати факти. Якщо головною вимогою точності є відповідність значення слова його вживанню, то логічність припускає смисловий взаємозв'язок слів у мовленні, що реалізується за допомогою відповідних лексико-граматичних і синтаксичних засобів. Ця умова, що одержала назву "логіки викладу" (Б. М. Головін, Л. І. Скворцов), орієнтована на співрозмовника і ситуацію мовлення та впливає на розуміння мовлення реципієнтом. При цьому синтаксичні структури є головними засобами створення логічності. Вони виявляються на рівні окремих висловлень, а також на рівні текс-

ту. Дотриманню вимоги логічності також сприяє правильна організація його змісту, тобто композиція тексту.

Доречність припускає „такий добір і організацію засобів мови, що роблять мовлення адекватним меті й умовам спілкування” [4]. На погляд Б. М. Головіна, доречним можна назвати таке мовлення, яке „відповідає темі повідомлення, його логічному й емоційному змісту, складу слухачів чи читачів, інформаційним, виховним, естетичним та іншим завданням письмового чи усного виступу” [4]. Однією з головних умов побудови доречного мовлення є знання стилістики. Сильова доречність припускає доречність слововживання, вживання будь-якої синтаксичної конструкції залежно від мовного стилю. Як відомо, кожен стиль характеризується наявністю специфічних елементів, невмотивоване перенесення яких в інші умови вважається порушенням доречності мовлення (Л. І. Мацько, Л. О. Введенська та ін.). Крім того, доречність припускає також уживання будь-якої мовної одиниці залежно від контексту (контекстуальна доречність), а також організацію мовлення відповідно до комунікативної ситуації (ситуативна доречність).

Виразність, за визначенням Б. М. Головіна, є здатністю структури мовленнєвого висловлення підтримувати увагу і збуджувати інтерес слухача чи читача [4]. На думку науковців, виразність створюється умовами спілкування і системою мови.

Отже, на думку риторів, гарне мовлення характеризується такими комунікативними якостями, як правильність, чистота, точність, логічність, доречність, виразність. Правильне мовлення сприяє кращому розумінню інформації. Чистоти мовлення необхідно дотримуватися на всіх рівнях мовної системи: на рівні орфоепії, орфографії, лексики та граматики. Зазначена комунікативна якість є підґрунтям виразності мовлення. Основою для розвитку точності мовлення є взаємозв'язок мови і мислення, що потребує наявності вміння правильно, ясно мислити. Логічність мовлення ґрунтується на знанні комунікантом мовних засобів, за допомогою яких можна передати думку висловлення. Доречність регулює в кожній конкретній ситуації зміст таких якостей мовлення, як точність, чистота, виразність і т. д. Таким чином, виразним вважається таке мовлення, мовне наповнення і структура якого підтримує увагу і загострює інтерес слухача (читача) до сказаного або написаного.

Література

1. Дмитрієв Г. Д. Багатокультурна освіта. Москва: Народное образование, 1999. 208 с.
2. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : дис. ... канд. психол.

наук: спец. 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 2016 с.

3. Задунайська Ю. Формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах педагогічного профілю. URL : <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2016/10/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F-3.pdf>

4. Татаріна І. О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М-во освіти і науки України, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 246 с.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Мельник А.

Розглядаються можливості застосування інтерактивних методів навчання на уроках математики в основній школі. З'ясовано сутність чотирьох груп інтерактивних методів навчання: методів кооперативного навчання, методів колективно-групового навчання, технологій ситуативного моделювання, технологій опрацювання дискусійних питань.

Ключові слова: *методи навчання, інтерактивні методи навчання, кооперативне навчання, колективно-групове навчання, ситуативне моделювання.*

INTERACTIVE TEACHING METHODS IN MATH LESSONS

Melnyk A.

The possibilities of using interactive teaching methods in mathematics lessons in primary schools are considered. The essence of four groups of interactive teaching methods is clarified: methods of cooperative learning, methods of collective group training, technologies of situational modeling, technologies for working out discussion issues.

Keywords: *teaching methods, interactive teaching methods, cooperative learning, collective-group learning, situational modeling.*

Сучасна людина, щоб реалізуватися в суспільстві, повинна вчитися практично все своє життя. Якість сучасної освіти визначається не стільки тим, що дитина знає і чого вона навчилася в школі, скільки здібностями і вміннями здобувати знання та використовувати їх у нових умовах.

Щоб знання перетворювалися на інструментарій учень має з ними працювати. Адже ще Конфуцій говорив: «*Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я пам'ятаю. Те, що я роблю – я розумію*». Що означає пра-

цювати зі знаннями? Це означає їх застосовувати, розширювати і доповнювати, знаходячи нові зв'язки та співвідношення, розглядати в різних моделях і контекстах.

Інтерактивне навчання виконує важливу функцію: подолання ускладнень, які виникають у процесі навчання. Суть інтерактивного навчання в тому, що освітній процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Взаємодія в освітньому процесі здійснюється у формі педагогічного спілкування, що розглядається як діалог. Під час діалогу його учасники-учні певним чином створюють співбуття, також діалог є принципом організації людської взаємодії. Отже, основою інтерактивного навчання є взаємодія учасників процесу навчання що здійснюється за допомогою методів, які підштовхують до діалогу.

Термін «метод» походить від давньогрецького слова «методос», що в перекладі означає шлях, спосіб пізнання.

Методи навчання – це способи спільної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв'язування навчальних завдань.

Інтерактивні методи навчання передбачають активну взаємодію суб'єктів навчального процесу.

О. Л. Пишкало поділяє інтерактивні методи навчання на такі групи: методи кооперативного навчання, методи колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань.

Кооперативне навчання — метод навчання учнів, що оснований на співробітництві учнів у групах.

Методи кооперативного навчання:

- *Робота в парах:* під час використання цього методу клас поділяється на пари, завдяки чому, усі учні мають змогу говорити – працювати над завданням.

Наприклад, для розв'язання задачі з геометрії у 7-му пропонується дітям поділитися на групи по двоє. Кожній групі дається на опрацювання 2 задачі на побудову, які учні мають розділити між собою. Після розв'язання даних задач учням потрібно їх презентувати наступним чином: двоє учнів виходять до дошки, спочатку перший учень демонструє своє розв'язання – а інший учень задає йому запитання по цій же задачі, таким чином проводять інтерв'ю, де один учень виступає у ролі експерта, а інший – журналіста. Потім вони міняються ролями і вже другий учень демонструє на дошці свою задачу та відповідає на запитання «журналіста».

- *Ротаційні трійки:* учні поділяються на групи з трьох учнів, усі групи стають в коло. Далі кожній групі задається запитання (однакове для усіх) і учні по черзі дають відповідь. Після чого розраховуються на

1,2,3 і під номером один переходить у першу з права групу, учень під номером 2 – у другу, а учень під номером 3 залишається на місці.

Таким чином, наприклад, можна організувати актуалізацію опорних знань або опитування в кінці пройдені теми, де кожен учень має дати відповідь на запитання «Що ви нового дізналися під час вивчення теми «Трапеція»?»

- *Два-чотири-всі разом:* спочатку учні поділяються на групи по двох і мають дійти згоди у вирішенні певної проблеми, після чого ці групи об'єднуються по 4, 8 і т.д., причому кожна група повинна дійти згоди. Таким чином об'єднується увесь клас і буде разом обговорювати вирішення однієї задачі.

Наприклад, таким способом можна працювати над задачами на доведення. Спочатку кожна група буде шукати свої доведення і дискутувати який з них краще, далі будуть об'єднуватися у все більші групи і шукати кращий спосіб доведення для даної умови.

- *Робота в групах:* клас поділяється на групи по декілька учнів, у кожній групі обирається секретар, спікер і доповідач. Кожна група отримує своє завдання і має разом його вирішити, потім презентувати класу розв'язання (доповідач), у той час спікер може розказати послідовність вирішення або показати презентацію по задачі, секретар робить відповідні записи (презентацію).

У школі за допомогою цього методу можна організувати математичні турніри між різними/паралельними класами.

- *Коло ідей:* ставиться запитання до класу і учні у групах шукають як його вирішити.

На уроках математики даний метод можна використати таким чином: вчитель на дошці робить відповідні записи (умову задачі – «дано», що потрібно знайти та за потреби малюнок», а учні обговорюють цю задачу та подають ідеї її вирішення»

- *Акваріум:* клас ділиться на групи, які стають в коло, одна група стає у центрі та обговорює задачу та способи її вирішення. Потім інші групи говорять чи погоджуються вони з даною групою, чи ні і чому. Після обговорення у центр сідає інша група з іншою задачею.

Колективно-групового навчання – метод навчання, що передбачає одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу.

Методи колективно-групового навчання:

- *Ажурна пилка:* класу роздають картки різного кольору, на яких написані різні цифри. Спочатку учні об'єднуються у групи за кольором, потім – за цифрою.

- *Мікрофон:* учні беруть уявний мікрофон і по черзі дають відповідь на певне запитання.

На уроках математики цей метод можна використати під час актуалізації опорних знань, де учні по черзі будуть пригадувати властивості певної фігури, наприклад, трапеції.

- *Дерево рішень*: клас поділяється на групи (можна за допомогою методу «ажурна пилка») і усі отримують однакову задачу, далі кожна група шукає свій спосіб вирішення задачі. Таким чином формується дерево з різних рішень однієї задачі.

- *Навчаючи-вчуся*: в парі один з учнів отримує картку із завданням, розв'язує його і пояснює іншому, той слухає/виправляє помилки і потім вони міняються обов'язками.

- *Мозковий штурм*: даний метод відрізняється від методу «коло ідей» тим що тут клас не поділяється на групи а разом пропонують кожен свою ідею розв'язання задачі.

- *Незакінчені речення*: можна також використовувати на уроках математики так як і «мікрофон», але у цьому випадку учні будуть продовжувати властивості, а не називати їх по черзі.

Технологія ситуативного моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються).

Методи ситуативного моделювання:

- *Рольова гра*: учень повинен показати/пояснити фігуру, яка намальована на картці, наприклад, рівнобічну трапецію.

- *Імітаційні ігри*: учні повністю відтворюють(імітують) певну ситуацію. Такий метод можна використовувати під час вивчення алгоритмів у комп'ютерних програмах або під час опрацювання прикладних задач.

- *Громадське слухання*: учні імітують суспільне слухання яке може відбуватися в дійсності. Таким чином вчаться виражати свою позицію.

На уроках математики громадське слухання може бути присвячено вирішенню певної задачі, де кожен буде висловлювати свою думку.

- *Судове слухання*: учні діляться на групи по 3: суддя та двоє інших, які будуть презентувати свою позицію.

Такий метод можна використати наступним чином: двоє учнів презентують свій спосіб розв'язання задачі, а суддя повинен використати який із способів є раціональнішим.

Технології опрацювання дискусійних питань – це метод, який формує навички співробітництва через дискусії. В цьому випадку можуть виникати проблеми, якщо учень не має власної позиції, а якщо і має то соромиться її висловити. Або навпаки, дитина не вміє слухати інших і не готова іти на компроміс. Тому метою цього методу є навчити дітей співпрацювати, поважати один одного, поводитись гідно під час суперечок, бути справедливими, щирими та толерантними.

Методи опрацювання дискусійних питань:

- *Займи позицію:* є дискусійне питання і учням потрібно прийняти якусь із його сторін. Розглядаючи протилежні позиції учні знайомляться з альтернативним поглядами.

- *Зміни позицію:* під час обговорення дискусійного питання учні можуть прийняти іншу позицію.

- *Шкала думок:* послідовне, логічне обґрунтування зайнятої позиції.

- *Дискусія:* Широке, велике за обсягом обговорення запитання.

За допомогою цього методу можна обговорювати олімпіадні задачі на шкільних факультативах з математики.

- *Оцінювальна дискусія:* клас ділиться на підгрупи, їм задаються запитання і учні у підгрупах дискутують за цим запитанням. Учитель у ролі експерта оцінює дискусію за наперед визначеним планом.

Завдяки цьому методу, учитель може оцінити наскільки добре учні засвоїли певну тему.

- *Дебати:* «чітко структурований і спеціально організований публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної теми». Під час своїх виступів команди мають на меті переконати третю сторону у своїй правоті і сформувати позитивне враження. Можна провести математичні дебати, де двоє учнів будуть переконувати інших у раціональності їхнього способу розв'язання задачі.

Короткий екскурс по застосуванню деяких інтерактивних методів на прикладі уроку вивчення нового матеріалу з алгебри, на тему: «Корінь n -го степеня. Дії над коренями»:

На початку уроку учні повторюють відомості про квадратний корінь.

Учитель пропонує учням назвати в ручку-мікрофон слова (словосполучення), які асоціюються зі словами «квадратний корінь з числа a », а далі більш детально повторюються всі відомості, згадані учнями методом незакінчених речень: учитель говорить початок правила, а учні – по черзі продовжують. Далі вчитель оголошує тему і мету уроку, роздає кольорові картки (метод «ажурна пилка»), пропонує учням об'єднатися у групи з однаковим кольором картки; об'єднавшись у групи, учні самостійно вивчають означення кореня n -го степеня та властивості.

I група одержує завдання: секретар повинен скласти коротку схему (таблицю), в якій відобразити всі відомості про корінь n -го степеня з числа a , умови його існування, арифметичний корінь n -го степеня та властивості коренів.

II група працюють з текстом підручника в тому ж обсязі, однак завдання у них таке: скласти запитання до означення та властивостей кореня n -го степеня, з наглядними рисунками.

Через певний час учні I і II груп демонструють один одному свої схеми та запитання, разом знаходячи відповіді на них. Далі пропонують представникам груп відповісти на запитання з теми біля дошки (учитель буде виступати у ролі журналіста, а учні – експертів, відповідаючи на запитання по темі).

Інтерактивні технології на уроках мають значні переваги, а саме: допомагають створювати на уроці умови для формування позитивної мотивації учіння; дають можливість здійснювати диференціацію навчання; сприяють виробленню вмінь співпрацювати з іншими учнями; забезпечують високу активність усіх учнів; реалізують їх природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці; підвищують результативність навчання та розвиток учнів.

Література

1. Галузяк В. М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка : навчальний посібник. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
2. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Москва, 1989. 88 с.
3. Слєпкань З.І., Шкіль М.І. Алгебра і початки аналізу: Підруч. для 10-11 кл. серед. закладів освіти. Київ: Зодіак-ЕКО.
4. Потемун О. Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: АПН.
5. Романюк В.Я., Дутко Л.І. Технології інтерактивного навчання на уроках математики. Львів: Тріада плюс, 2004.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Михайлов В. В.

У статті обґрунтовані педагогічні умови формування ціннісного ставлення студентів педагогічного університету до фізичної культури. Акцентовано увагу на важливості організації взаємовідносин викладач-студент у процесі фізкультурно-спортивної діяльності, що дозволяє реалізувати евристичний підхід у пізнанні власних сил і здібностей студента, веде до творчого розвитку його особистості.

Ключові слова: педагогічні умови, формування, ціннісне ставлення, студенти, педагогічний університет, фізична культура.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' VALUE ATTITUDE TO PHYSICAL CULTURE

Mykhailov V. V.

The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of the value attitude of students of the Pedagogical University to physical culture. Attention is focused on the importance of organizing teacher – student relationships in the process of Physical Culture and sports activities, which allows you to implement a heuristic approach in learning about the student's own strength and abilities, and leads to the creative development of his personality.

Keywords: pedagogical conditions, formation, value attitude, students, pedagogical university, physical culture.

У педагогічних ЗВО актуальним завданням є формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя, підготовка якого, як показує дійсність, неможлива без урахування його особистісних якостей.

Розглянемо теоретичні аспекти і проаналізуємо взаємозв'язки, що найбільшою мірою забезпечують формування всебічно розвиненої особистості, яка мала б і високий потенціал.

Конкретизуючи поняття цілісності, можна однозначно визначити, які компоненти особистості вона описує у вигляді системного цілого. Цілісна особистість – це така особа, в якій творча праця, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, соціальна активність є життєвими духовними потребами [10].

Критерієм цілісної особистості є міра її соціальної зрілості, під якою розуміється міра відповідності внутрішнього багатства і зовнішніх проявів особи потребам суспільства на певному етапі його розвитку. Таким чином, можна сказати, що цілісність є умовою всебічності і гармонійності особистості [4].

Становлення цілісності відбувається в процесі розвитку особистості. Цей процес полягає в тому, що особа, будучи системою, що саморозвивається, підпорядковує собі всі свої елементи і створює необхідні, але поки ще відсутні елементи.

В основі розвитку особистості лежить творча праця різної спрямованості. Це, по-перше, праця у своїй професійній сфері; по-друге, праця, спрямована на самовдосконалення і саморозвиток особистості; по-третє, праця, спрямована на громадську діяльність.

Таким чином, охоплюючи всі аспекти життєдіяльності людини, праця як потреба є визначальною в становленні цілісної, всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Отже, навчання і виховання підростаючого покоління повинні спочатку виховувати потребу в навчанні як життєво важливу. На жаль,

школа, яка зобов'язана закласти звичку до навчальної праці, не завжди з цим завданням справляється.

Вчорашній школяр, вступаючи до закладу вищої освіти, обираючи для себе майбутній фах, керується певними мотивами: інтерес до цієї професії, її престижність, схильність і здібності до цього виду діяльності та інше. Рідше зустрічаються індивіди, яким байдуже, ким належить працювати в майбутньому. Тому і починати формування потреб варто з розвитку стійких мотивів. Пробудження інтересу до навчально-творчої праці, його професійна спрямованість, створення сприятливого психологічного клімату в студентському колективі здатні посилити первинну мотивацію.

Варто пам'ятати, що якщо мотивація, спрямована на майбутню професійну діяльність особистості, не підкріплюється реальною практичною діяльністю, то це неминуче призведе до її зниження, до зміни настанов. Однією з умов формування стійких мотивів є творчий характер самої навчальної, професійної праці [7].

Важливою ланкою формування досвіду творчої діяльності є педагогічна практика, яка вимагає від студента актуалізації його колишнього досвіду, усвідомлення себе в ролі вчителя, осмислення набутих на цьому етапі теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, переоцінки своєї діяльності відповідно до особливостей об'єктивної ситуації.

У результаті проходження педагогічної практики формується той індивідуальний досвід, що не можна передати, але який підвищує творчий потенціал учителя [1].

Завершальним етапом формування досвіду творчої діяльності є самодіяльність студента в різних ситуаціях, максимально наближених до умов його майбутньої роботи. У лабораторних умовах неможливо передбачити і розробити всі можливі ситуації, що зустрічаються в педагогічній діяльності вчителя. І тому досвід ситуативної творчої діяльності варто формувати в школі на практиці, де щодня на уроці і в позаурочній роботі виникають ситуації, що вимагають негайного вирішення, прояву вчителем як розумової, так і моторної творчості. І такі ситуації не лише неминучі, але навіть потрібні, оскільки грамотне подолання труднощів народжує педагогічну майстерність учителя [2].

Уміння робити узагальнення, відстоювати свої погляди, аргументувати висновки, отримані в результаті дослідження, вимагає від студента напруженої самостійної праці.

Як вже зазначалось, здатність особистості до саморозвитку – це її спрямованість «на себе» як результат самокритичного ставлення. Виробити в студента потребу критично оцінювати себе і свою діяльність, виявляти дефіцит знань і шляхи його ліквідації – одне з основних завдань на цьому етапі. Тут майбутній педагог навчається самостійно

набувати знання в результаті засвоєння суспільного досвіду, формує якості, необхідні йому для успішної діяльності як на цьому етапі, так і надалі. По суті, цей етап є основним, фундаментальним під час формування звички, яка в подальшому повинна перерости в потребу в самостійній творчій праці [3].

Визначення педагогічних умов, що забезпечують формування у студентів педагогічних ЗВО потреби у фізичному самовдосконаленні, відбувалося з урахуванням значущості цілей, методів і засобів педагогічного керівництва залежно від наявного початкового рівня розвитку потреби. Умовно можна виокремити такі її рівні:

- *«пасивний»*, коли потреба у фізичному самовдосконаленні виражена слабо або відсутня. В активі особистості є санітарно-гігієнічні знання, навички і вміння, проте вони знаходяться поза зв'язком з фізкультурно-спортивними заняттями. Можливі випадки відкритої неприязні до занять фізичною культурою;

- *«ситуативний»*, що характеризується нестійким інтересом до занять фізичною культурою; інтерес цей може в силу різноманітних причин як виникати, так і знову пропадати. Власна активність до відновлення занять мінімальна, особа знаходиться ніби «в полоні» різних зовнішніх дій. Заняття фізичною культурою і спортом не пов'язуються в свідомості таких осіб з цілями зміцнення здоров'я, не стимулюють організацію здорового способу життя.

- *«діяльний»* рівень розвитку потреби у фізичному самовдосконаленні. Власна активність у заняттях фізичною культурою значна, спрямована на досягнення різних цілей: досягнення фізичної досконалості, зміцнення здоров'я, вдосконалення професійної підготовленості, організація здорового способу життя, задоволення різноманітних потреб особистості та інше. Наявний активний позитивний інтерес є необхідною передумовою ефективності управління подальшим самовдосконаленням. Програми і шляхи самовдосконалення суто індивідуальні, проте мета єдина – всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Цілі в управлінні формуванням потреби у фізичному самовдосконаленні, а отже, засоби і методи їх досягнення повинні відповідати початковому рівню розвитку особистості.

Було б неправильно етапи формування потреби у фізичному самовдосконаленні у майбутніх учителів підрозділяти по роках навчання. Такий підхід утруднює можливості диференційованого виховного впливу, значно ускладнює підбір форм стимуляції, знижуючи тим самим активність певної частини студентів, що працює над собою.

Процес фізичного виховання розпочинається з вивчення студентів, що поступили у ЗВО. Визначається рівень їх фізичної підготовленості, виявляються фізкультурно-спортивні інтереси, ставлення до постанов-

ки фізичного виховання в школі, соціально-моральні якості особистості, бажання, прагнення, настанови та інше.

Студенти-першокурсники мають досить певну думку про цінності занять фізичними вправами. На підставі власних переконань у них складається певна позиція з цього питання. Як позитивне ставлення, так і негативне в своїй основі містять певні потреби, які можуть бути найрізноманітнішими і не завжди розумними.

Негативне ставлення до фізичної культури не властивість структури особистості, а результат неправильного впливу зовнішніх чинників, що мали місце у минулому.

На *першому етапі* формування потреби у фізичному самовдосконаленні відбувається опосередковано, студенти можуть не знати мети педагога. При цьому важливіше не стільки кінцевий результат фізкультурно-спортивної діяльності, скільки сам процес його досягнення. Декларативні заяви і заклики про необхідність, обов'язковість і користь занять не знаходять відгуку у свідомості таких студентів, успіх у роботі можливий лише через відповідну організацію їх діяльності на заняттях. Необхідно руйнувати негативні стереотипи поведінки, що склалися, і спонукати внутрішній рух у потрібному напрямі. Робити це варто, не нав'язуючи власної думки, а спираючись на інтереси і потреби самих студентів.

Нейтралізації негативних настанов щодо фізичної культури сприяє усунення в освітньому процесі обмежень, що споруджуються на шляху становлення і розвитку особистості. В основному, це заходи організаційно-методичного порядку, – неправильне комплектування навчальних груп, необґрунтовано завищені залікові вимоги, непосильне фізичне навантаження та інше. Позитивний аспект формування потреби пов'язаний з наявністю позитивних емоційних станів. Діяльність має бути вражаючою, яскравою, такою, що запам'ятовується. Істотні результати можуть бути отримані лише в тому випадку, якщо дії відповідають внутрішньому налаштуванню тих, хто вчиться, цілі – близькі, зрозумілі і легкодоступні.

Заняття повинні сприяти усуненню почуття власної обмеженості у фізкультурно-спортивній діяльності. Це досягається наявністю адекватної самооцінки власних зусиль, а також заохоченням цих зусиль (у різних формах) оточенням і, в першу чергу, викладачами фізичного виховання. Спілкування педагога зі студентами не повинно призводити до конфронтації. Йому не варто у відкритій формі торкатися особистісних якостей, що потребують перевиховання, сміятися над студентами, залякувати їх незарахуванням, не можна використовувати прямі зіставлення наявної негативної настанови з бажаною, зловживати менторським тоном [12].

Форми занять фізичними вправами мають велике значення. Вони повинні мати такий характер, щоб їм можна було віддати перевагу перед іншими видами відпочинку. Основними цілями і завданнями популяризації фізичних вправ серед жіночого і чоловічого контингентів можуть бути: відновлення фізичних і духовних сил, вдосконалення емоційно-вольової сфери, активізація спілкування, збереження і зміцнення здоров'я, краси, постави, культура рухів та інше [6].

Відмітною особливістю *другого етапу* є прояв у студентів фізкультурно-спортивних здібностей, розвиток яких надає діяльності особистісно значущого сенсу. Позитивні емоційні переживання при цьому пов'язані з усвідомленням власних успіхів і досягнень, задоволенням від самого процесу діяльності.

Істотне на цьому етапі – змістовна інформація, спрямована на усвідомлення міри корисності і результативності власної діяльності. Вона може виражатися як об'єктивними показниками, пов'язаними з фізичною підготовленістю, рівнем і якістю спеціальних і професійних знань, навичок і вмій, так і суб'єктивними, – інтересом, емоційністю, розумінням відповідності своїх дій соціальним нормам і вимогам, задоволенням мірою власного збагачення і розвитку. Педагогові, враховуючи неповторну своєрідність розвитку кожної особистості, необхідно сприяти перетворенню потенційних здібностей на актуальні.

Якісна своєрідність *третього етапу* полягає в пізнанні громадської значущості фізичного самовдосконалення, коли особистісний суб'єктивний сенс діяльності переживається студентами як адекватний її громадському сенсу. На заняттях з фізичної культури студенти активні, проявляють ініціативу, ставлять перед собою підвищені цілі і домагаються їх.

Формуванню ідеального образу сприяє обсяг знань, що збільшується, якість рухових навичок і вмій. Завдання, що ускладнюються, вимагають від студентів ще більшої активності, ініціативи, творчого підходу, відповідального ставлення. Якщо на першому етапі відбувалося опосередковане формування потреби у фізичному самовдосконаленні, то на третій стадії воно можливе лише через особистісне спілкування педагога зі студентками, спілкування довірче, коли обидві сторони усвідомлюють цілі спільної діяльності і сприяють їх досягненню.

Отримуючи інформацію про зразок роботи над собою і допомогу в оволодінні засобами самовпливу, студенти повинні усвідомлювати обмежені можливості організованого навчально-виховного процесу і тому прагнути переносити діяльність з самовдосконалення на позанавчальний час.

Навчальна діяльність повинна будуватися на усуненні суперечності між теоретичними знаннями і реальним досвідом студентів. Таким

чином, характер і спрямованість навчання з фізичного виховання узгоджуються з реальними знаннями, здібностями і можливостями студентів. Сприяючи виробленню власних поглядів, відкриваються можливості управління процесом самовиховання. Основне значення має метод переконання – потрібно підводити тих, що заплуталися, до альтернатив і готувати до прийняття доцільного потрібного рішення [8].

Усвідомлюючи важливість і обов'язковість виконання функцій учителя з фізичного виховання учнів, студенти активно займаються на заняттях, опановують спеціальні знання, навички і вміння.

Сформульовані теоретичні положення формування у студентів потреби у фізичному самовдосконаленні перевірялися і уточнювалися в конкретних ситуаціях освітнього процесу.

Обмеженість обсягу обов'язкової рухової діяльності межами освітнього процесу (двічі на тиждень по 2 години) висуває завдання визначення ефективності цих занять. Програмою для закладів вищої освіти визначено неухильне підвищення студентами результатів у рухових вправах по окремих видах спорту. Підвищення спортивних показників від курсу до курсу, що суб'єктивно сприймається як позитивний ефект цієї діяльності, поза сумнівом сприяє підтримці і зміцненню інтересу до занять. З метою визначення темпів приросту показників, а також змісту і способів організації навчального процесу з фізичного виховання в педагогічному університеті був проведений педагогічний експеримент.

Спостереження за діяльністю студентів на педагогічній практиці показують, що міра активності їх щодо організації фізичного виховання дітей більшою мірою, ніж їх підготовленість, визначається рівнем керівництва з боку методистів; якістю постановки фізичного виховання в школі; рівнем розвитку їх педагогічних здібностей і загальнопедагогічних умінь; мірою сформованості потреби фізичного самовдосконалення й іншими чинниками. Вищесказане не означає, що робота ця має бути пущена на самоплив. Програма повинна містити: актуалізацію спеціальних знань, навичок і умінь; вивчення якості постановки фізичного виховання і на цій основі вироблення плану роботи; практичну діяльність, спрямовану на вирішення оздоровчих, освітніх і виховних завдань; узагальнення й аналіз результатів педагогічної практики [5].

Досвід показав, що діяльність студентів під час педагогічної практики потрібно не лише побудувати відповідно до тих обов'язків, які покладаються на класних керівників, але необхідно ще «озброїти» студентів «інструментами» активної оцінки ефективності роботи класних керівників щодо фізичного виховання учнів, а також формування інтересів дітей і колективу класу в цілому.

Найбільш ефективною й оптимальною є форма опитувальника, пов'язана з оцінюванням стану фізичного виховання, що практиканти

заповнюють, узагальнюючи своя спостереження і бесіди з керівниками школи, класним керівником, учителем фізичної культури, лікарем школи, батьками і дітьми.

У розділ, присвячений практичній роботі класного керівника, входять питання, що дозволяють студентам зробити висновок про плано-мірність, систематичність і обсяг роботи з фізичного виховання як в режимі навчального дня школи, так і у позанавчальний час. Студентам необхідно з'ясувати: ставлення класного керівника до занять фізичними вправами; відображення роботи з фізичного виховання в плані його виховної роботи; найбільш поширені форми роботи класного керівника з учнями; його взаємозв'язок з учителем фізкультури, лікарем, батьками; ставлення класного керівника до постановки фізичного виховання в школі; найбільші труднощі цієї роботи та ін.[9].

Інший розділ присвячений виявленню ставлення дітей до занять руховою діяльністю. Проводячи просте анкетування і виявляючи інтереси дітей, їх улюблені види спорту, а також причини позитивного або негативного ставлення дітей до занять, студенти виявляють суперечності в організації навчально-виховного процесу і в практичній роботі та прагнуть їх ліквідувати [11].

Позиція студентів як дослідників активізувала діяльність і сприяла більш успішній їх адаптації до шкільного життя як педагогів.

Спеціального дослідження вимагало питання про вплив міри сформованості особистості на можливість формування потреби у фізичному самовдосконаленні.

За параметрами: активність на заняттях з фізичної культури й інтерес до них, – були відібрані дві групи студентів по 20 чоловік, які умовно були названі «сильна» і «слабка». Студенти «сильної» групи мали відносно стійку потребу у фізичному самовдосконаленні, друга група була до цього пасивна. До неї увійшли студенти, що мають багато пропусків навчальних занять без поважних причин, а також ті, хто хронічно має труднощі з отриманням заліку.

Всі ці студенти були також охарактеризовані кураторами навчальних груп, яким пропонувалося визначати міру їх відповідальності щодо навчання, враховуючи при цьому прагнення якнайкраще підготувати себе до роботи з учнями і розвиток особистісних якостей кожного. Куратори мали право звертати увагу на їх успішність, громадську діяльність, участь у студентській науковій роботі тощо. Згідно з отриманими даними, всіх цих 40 студентів також було поділено на дві групи: «активні» – ті, хто зі значною мірою активності і свідомості навчаються в університеті, і «пасивні», у кого це менш виражено.

Експериментальні дані свідчать про те, що немає підстав говорити, що існує кореляція між розвитком потреби у фізичному самовдоскона-

ленні і ставленням до інших навчальних предметів і навчання в педагогічному ЗВО взагалі. Проте, в дослідженні виявилися відмінності в динаміці ставлення до рухової діяльності, що здійснюється в процесі навчальних занять. Значний коефіцієнт кореляції відповідей ($r = 0,409$) говорить про те, що студенти «активної» групи не лише пред'являють вимоги до власних дій (необхідність виконання вказівок викладача та ін.), але і правильно оцінюють дії педагога.

У разі спрощення цілей занять, відмінність між «активною» і «пасивною» групами практично зникає. Так, студентам потрібно було оцінити справедливість дій викладача по відношенню до двох студенток. «Перша: заняття відвідувала нерегулярно (близько 40% пропущених занять), але практичні нормативи здала, залік, проте, не отримала. Друга: пропусків не було, практичні нормативи не здала, залік отримала». Відмінності відповідей студентів обох груп незначні (по першій $r = 0,08$, по другій $r = 0,003$).

Таким чином, можемо зробити висновок, що не будь-які методи роботи зі студентами (зокрема, їх оцінювання) сприймаються однозначно і, значить, не однаковою мірою формують і сприяють підвищенню професійної спрямованості особистості студентів педагогічного ЗВО. Порівняння відповідей з цих питань студентів «сильної» і «слабкої» груп говорять про те, що особистості, що мають потребу у фізичному самовдосконаленні, чітко усвідомлюють необхідність відвідування всіх занять, незалежно від того, що виконання практичних нормативів гарантоване ($r = 0,27$). Вони ж, в порівнянні з тими, що не відчують цю потребу, лояльніші до другої студентки ($r = 0,248$).

З числа студентів, у яких відбувається «рух вперед», 85,7% відповіло, що їх студентське життя або «більш цікаве, ніж не цікаве», або «дуже цікаве». Інші обрали варіанти відповідей «цікаве» і «швидше не цікаве, ніж цікаве». З тих, у кого «негативний рух», цілком задоволених 45,2%.

Особливої значущості набуває питання про те, чим цікавіше студентам займатися на практичних заняттях з фізичного виховання: тим, що легко виходить і не вимагає зусиль, або навчатися чомусь не такому простому, вдосконалювати фізичні якості, що відстають у розвитку.

З усіх опитаних нами студентів кожен п'ятий відповів, що хотів би вдосконалювати ті якості, що недостатньо сформовані. По курсах картина вийшла така: 1-й курс – 56,3%, 2-й курс – 12,5%, 3-й курс – 18,7%, 4 курс – 12,5%. 72% студентів, що відповідали, входять до числа тих, у кого виявлена потреба у фізичному самовдосконаленні. 55 % оцінили стан свого здоров'я більш високим балом, ніж фізичну підготовленість, а 34,4% – рівними балами. Близько 40% розчаровані постановкою фізичного виховання і стільки ж задоволені.

Таким чином, бажання вдосконаливати недостатньо сформовані фізичні якості, зазнаючи при цьому певних труднощів, незручностей, а також можливість їх подолання, властиве більше особам, що мають хороший стан здоров'я і позитивно ставляться до рухової діяльності. Пропадає це бажання у міру накопичення «негативного» досвіду. Головними причинами падіння інтересу до навчальних занять студентів цієї групи є: не врахування їх індивідуальних особливостей, зайве адміністрування викладачів, відсутність різноманітності занять. Більшою мірою пропадає інтерес у студентів, що не відчують потреби у фізичному самовдосконаленні. Відведення часу в заняттях для самостійного виконання фізичних вправ не є панацеєю від цих бід, проте може бути запропоновано в роботі зі студентами.

Сформованість більшою мірою потреби у фізичному самовдосконаленні означає наявність позитивних мотивів занять, їх вплив спрямований на досягнення певної мети. Міра корисності, яку кожен студент «вкладає» в діяльність з фізичного самовдосконалення, проявляється в установці виконувати рухові дії, активності в засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь, у самостійному застосуванні засобів фізичної культури й елементів спорту. В роботі з таким контингентом студентів основне полягає в тому, щоб, по-перше, не «збивати» їх настрій всілякими адміністративними і педагогічно недоцільними діями з боку викладачів (суворі вимоги щодо форми для занять, завищені нормативи та ін.) і, по-друге, допомагати в прогнозуванні і визначенні подальших шляхів самовдосконалення.

Подолання негативного ставлення до занять фізичними вправами вимагає від викладачів застосування різноманітних засобів впливу.

Існує категорія студентів, по відношенню до яких потрібне застосування таких засобів впливу, як засудження і покарання (не зараховано, догана та ін.). Проте застосовуватися вони повинні не ізольовано, а в сукупності з іншими методами – переконанням, вправою, привчанням. Висловлювання позиції, осуд викладача та інших членів групи – засіб, що стимулює рівень активності.

Стиль педагогічного керівництва не повинен залишатися незмінним упродовж процесу формування, а змінюватися з розвитком особистості і колективу. Чим менш розвинена потреба у фізичному самовдосконаленні, тим більше акцентується привабливість занять, їх емоційна насиченість. Процес розвитку пов'язаний з ускладненням діяльності, її теоретичним осмисленням.

Рівні розвитку потреби у фізичному самовдосконаленні мають умовний взаємозв'язок з етапами її формування. Проте їх зіставлення дозволяє виявити вузлові питання, важливі для практики виховання.

Розглянуті шляхи і напрями формування ціннісного ставлення студентів до фізичної культури можна здійснити на основі реалізації низки педагогічних умов:

- фізична культура перетворюється на активний чинник становлення особистості, якщо вона набуває для студента особистої цінності, що пояснює необхідність формування мотиваційної сфери особистості;
- забезпечення тісного зв'язку фізичного виховання з професійною орієнтацією особистості майбутнього фахівця, що зумовлює сприйняття фізичної культури як одного зі способів реалізації життєвого покликання, професійних планів і намірів, як умова успішного виконання соціальних і професійних ролей.
- усвідомлення причинно-наслідкових залежностей між реальною практикою фізичного виховання і різноманітними життєвими цінностями, що об'єктивно сприймаються студентами, внаслідок чого зростає активність особистості в освітньому процесі;
- здійснення комплексної діагностики індивідуальних і особистісних якостей студентів, що дозволяє визначити їх схильність до оволодіння видами фізкультурно-спортивної діяльності; виявити здібності до самовдосконалення;
- використання диференційованого підходу на навчальних заняттях, що здійснюється на основі вивчення динаміки ціннісного ставлення студентів до фізичної культури в процесі навчання; діяльнісного підходу, що проявляється у включенні всіх студентів у різні види фізкультурно-спортивної діяльності;
- наявність багатства особистості педагога, його професійної культури й ерудиції забезпечує такі прийоми і способи педагогічних дій, що збагачують емоційний досвід студентів, розвивають уяву, формують у них емоційну чуйність, особистісне ставлення до практики фізичного виховання;
- організація взаємовідносин викладач-студент у процесі фізкультурно-спортивної діяльності дозволяє реалізувати евристичний підхід у пізнанні власних сил і здібностей, веде до творчого розвитку особистості.

Література

1. Авраменко С. Т. Організація педагогічної практики студентів: Навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий О.О., 2019. 90 с.
2. Білоус В. В., Решетень І.М. Виховання в процесі занять фізичною культурою. *Фізкультура і спорт*. 2013. С. 9 – 15.
3. Білюк В. А. Педагогічні основи фізичного самовиховання студентів: автореф. дис.... канд.пед.наук. Київ, 2008. 25 с.

4. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика». 2006. 400 с.
5. Максимов В. Г. Формування професійного інтересу у студентів педагогічних закладів вищої освіти в процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд.пед.наук. Київ, 2018. 20 с.
6. Методологія і методика дослідження проблем самовиховання / Відп. ред. Л.Ю. Пінчук. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 144 с.
7. О путях повышения эффективности труда учителя / Под ред. А.К.Марковой. Москва, 1999. 104 с.
8. Погосян Е.А. Шляхи формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя – вихователя: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.
9. Попасна В. В. Шляхи підвищення ефективності навчального процесу з фізичного виховання студентів у ЗВО. Київ: Вища школа, 2019. 126 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва, 1996. 704 с.
11. Чорний В.М. Проблема формування професійно-педагогічної спрямованості у студентів педагогічних університетів. *Теоретична і практична фізична культура*. 2006. № 2. С. 41 – 48.
12. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. Казань: КГУ, 1991. 197 с.

ДУАЛЬНА СИСТЕМА ОСВІТИ – ОСНОВА ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ

Опушко Н. Р., Кадемія М. Ю., Костенко Н. І.

У статті здійснено аналіз структури дуальної системи освіти в західноєвропейських країнах у порівнянні з вітчизняною системою професійної підготовки майбутніх фахівців. Автори наголошують, що сучасні вітчизняні заклади освіти потребують модернізації і реформування, а впровадження системи дуальної освіти для підготовки фахівців відкриває нові перспективи у підвищенні ефективності професійної освіти.

Ключові слова: *дуальна форма навчання, освіта, підготовка, кваліфікація, заклади освіти.*

THE DUAL EDUCATION SYSTEM IS THE BASIS FOR THE TRAINING OF COMPETITIVE PROFESSIONALS

Opushko N.R., Kademiiia M.Yu., Kostenko N.I.

This article analyzes the structure of dual education system in Western European countries in comparison with the domestic system of vocational training of future professors. The authors argue that today's domestic educational institutions require modernization and reform, and the implementation of dual education system for training of teachers opens up new prospects for improving the efficiency of vocational education.

Keywords: *dual form of education, education, training, qualification, educational institutions.*

Підготовка високоякісних фахівців на сучасному етапі розвитку освіти може стимулювати новий підхід до професійної освіти. Теоретичні та професійні критерії вимагають підвищення рівня підготовки кваліфікованих робітників у різних галузях економіки. Нині заклади освіти потребують модернізації і реформування, а впровадження дуальної освіти для підготовки фахівців відкриває нові перспективи у підвищенні ефективності професійної освіти. Досвід розвитку освітніх систем Німеччини, Швеції, Великобританії, Японії вказує на необхідність інтеграції освітнього процесу і практики як основи підготовки кваліфікованих фахівців.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що в педагогічній, психологічній, філософській, соціологічній та економічній науці накопичена значна кількість вітчизняних і зарубіжних наукових розвідок щодо професійної підготовки і професійного розвитку виробничого персоналу в контексті дуальної форми навчання. Науковцями досліджувались інтеграційні та глобалізаційні процеси в освіті, різні аспекти сучасної освітньої політики, підготовка виробничого і педагогічного персоналу в країнах з високорозвинутою економікою (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, С. Бабушко, Н. Бідюк, А. Ворначев, Т. Десятов, А. Каплун, В. Кудін, О. Локшина, С. Мельник, Н. Ничкало, Н. Пазюра, В. Радкевич, С. Романова, В. Савченко, О. Щербак та інші).

Німеччина стала першою країною (починаючи з 1970 року), що використовує дуальну форму освіти. Навчальний процес здійснюється на основі синтезу виробничої діяльності та вивчення теоретичної частини в освітньому закладі. Більшість підприємств забезпечують себе кваліфікованими працівниками за рахунок дуальної освіти. Крім цього, відбувається значна економія коштів за рахунок зняття проблеми пошуку, підбору, адаптації кадрів, важливо акцентувати увагу та тому, що випускники закладів освіти мають відповідати конкретним вимогам і запитам роботодавців [3].

Дуальна система освіти відрізняється від професійної тим, що передбачає під час усього періоду навчання почерговість теорії з практикою, а це, в свою чергу, приводить до ефективності та результативності використання одержаних знань і навичок щодо формування професійної компетентності фахівців.

Практичний досвід впровадження дуальної форми навчання свідчить про те, що більша частина напрямів підготовки майбутніх фахівців регулюється угодами між соціальними партнерами, регіонами та державою, а підготовка фахівців базується на запитах ринку праці. Період навчання триває до трьох років, а студенти, які проходять практичну підготовку на підприємствах отримують заробітну плату.

Підприємство повністю забезпечує процес практичної підготовки за рахунок реальних умов та сучасного обладнання.

Початкова стадія навчання безпосередньо пов'язана з проходженням виробничої практики і, як наслідок, випускник освітнього закладу демонструє роботодавцю практичний досвід діяльності з обраного фаху. Студенти, які здобувають освіту за дуальною формою навчання, фінансово більш незалежні у зв'язку з тим, що мають заробітну плату вже у період навчання. Особливістю дуальності є те, що роботодавець може розробити стимулюючий комплекс для здобувача освіти, що передбачає адресну допомогу або компенсацію за високі результати роботи та можливість одержання податкових пільг.

Світовий досвід засвідчує, що дуальна освіта нині дає можливість навчання за приблизно 330 професіям у різних галузях: від сфери послуг із навичками ручної праці до галузі високих технологій. Окрім вузькоспеціалізованих професій, наприклад, пошиття одягу, існують також широкопрофільні спеціальності, як офіс-менеджер. Попри те, що є значний вибір різних спеціальностей, приблизно 20 відсотків слухачів обирають одну з п'яти найпопулярніших. Спеціальність, котру обирають молоді люди, значною мірою залежить не тільки від статі, й від типу школи, яку вони відвідували. Загалом близько 60% учнів у країнах Західної Європи проходять навчання на робочих місцях у галузях промисловості та торгівлі. Випускники шкіл шукають місце для навчання самостійно. Перед тим, як шукати відповідне підприємство, вони обирають бажану спеціальність. Досить корисними у прийнятті рішення є співбесіди з профорієнтації, шкільна практика, тести з профорієнтації, що розміщені в Інтернеті та різні практичні заходи [5, с.78].

Наприклад, у Німеччині на Біржах профорієнтації Федерального бюро праці та галузевих палат надається огляд підприємств, що шукають учнів з відповідних спеціальностей. Якщо випускники школи визначилися з підприємством, вони подають письмову заяву, як і при звичайному пошуку роботи. Підприємства розглядають одержані заяви та намагаються обрати кандидата, який якнайкраще їм підходить.

Цей етап відбору дуже важливий для підприємств. Вони вкладають у навчання своїх учнів час і кошти, а також сподіваються прийняти їх на роботу на постійній основі після закінчення навчання. Якщо навчальне підприємство, і учень приймають позитивне рішення про те, що вони відповідають запитам один одного, то укладається договір про навчання на підприємстві. Після завершення випробувального терміну учні не можуть бути звільнені впродовж всього періоду навчання [3].

Молодь, яка не знаходить місце для навчання і ще не закінчила обов'язкову шкільну програму тривалістю від дев'яти до десяти років, має брати участь у навчальних заходах, котрі організовує держава. Піс-

ля їх завершення професійна кваліфікація не надається, проте вони сприяють розвитку готовності до навчання. Самі по собі ці заходи надзвичайно різноманітні. Наприклад, можна одержати атестат про закінчення школи після проходження навчальних курсів або пройти базову професійну підготовку. Зазвичай з настанням складних економічних часів підприємства змушені скорочувати персонал і пропонувати менше місць для проходження навчання. Через це молоді дедалі важче знайти місце для одержання спеціальності, що викликає збільшення кількості бажаючих взяти участь у адаптивній перехідній системі. Тобто є пряма залежність між економічною ситуацією та кількістю молоді в адаптивній перехідній системі.

Основна частина навчання проходить на підприємстві або в закладі, з яким студенти уклали договір про навчання. Тому вони проходять різні навчальні модулі за встановленим планом. Якщо окремі моменти визначаються індивідуально, то навчальний матеріал, терміни навчання та іспити регулюються національними вимогами і викладаються в так званих навчальних постановах.

Щоб одержати дозвіл на проведення навчання на виробництві, підприємства мають відповідати визначеним державою критеріям. Ці критерії досить різноманітні і стосуються як здатності підприємства виступати у ролі навчального закладу, так і професійної компетентності наставника. Загалом підприємство має бути здатним передавати навички та знання, визначені в Регламенті навчання, а також забезпечувати учнів роботою, що слугує певним цілям, і в процесі якої можна вивчати і практикувати відповідні етапи роботи для певної спеціальності. Необхідні технічні пристрої та обладнання (інструменти, машини, обладнання для технічного і сервісного обслуговування тощо) мають бути сучасними з точки зору технології. Якщо підприємство не може навчити студентів навичкам, зазначеним у Регламенті навчання, наприклад, внаслідок того, що на виробництві відсутнє певне обладнання, є можливість проводити навчання у співпраці з іншим підприємством.

Навчальне підприємство має забезпечити здобувача наставником, який відповідає за навчання молоді і бере на себе освітньо-виховну функцію. Така особа має відповідати певним професійним та особистісним вимогам: не мати кримінального минулого, вік не менше 24 років, сам має пройти навчання за спеціальністю або бути здатним навчати необхідних навичок на основі багаторічного досвіду роботи; вміти самостійно планувати, проводити та перевіряти навчальний матеріал; для підтвердження необхідної кваліфікації має скласти письмові та практичні іспити.

Орієнтоване на одержання практичних знань навчання на підприємстві доповнюється заняттями у закладі освіти. Воно є обов'язковим

для всіх учнів і відбувається впродовж усього періоду навчання. Залежно від спеціальності та навчального року учні мають від 8 до 12 годин теорії впродовж одного або двох днів на тиждень. Навчальний матеріал поділено на дві частини: перша – теоретичні знання, що пов'язані з роботою, узгоджені з вимогами відповідної спеціальності (дві третини навчального плану), і друга – загальноосвітні предмети, як-от мова, математика, політика, економіка та соціологія, іноземні мови, спорт (третина навчального плану) [5, с.79].

Система дуальної освіти пропонує молоді різні можливості подальшого розвитку після закінчення навчання. Після одержання базової професійної кваліфікації та декількох років досвіду роботи залежно від спеціальності можна здобути вищий рівень кваліфікації, що дозволить випускникам започаткувати власну справу або самим навчати студентів. Наприклад, у Німеччині багато студентів перед вступом до закладів вищої освіти здобувають професійну освіту. Наприклад, у 2020 році це зробили 19% студентів першого семестру. В спеціалізованих вишах їхня кількість була ще більшою: майже кожний другий студент свого часу одержав професійну освіту. Дуальна освіта є альтернативою вищій освіті та відкриває водночас шлях до одержання вищої освіти [4].

У порівнянні з Україною професійна підготовка фахівців здійснюється за рахунок держави або за рахунок власного фінансування здобувачів освіти, оскільки організації, підприємства, фірми не готові поки що витрачати кошти на освіту [1].

Отже, дуальна форма підготовки фахівців є інноваційною, що інтегрує та координує взаємодію закладу освіти та виробничих підприємств (установ) на підготовку фахівців конкретного профілю відповідно до вимог роботодавця. Враховуючи можливості дистанційного, електронного навчання, їх використання в освітньому процесі відкриває і розширює можливості індивідуалізації навчального процесу, можливості роботи в групах та вивчення дисциплін усіма студентами в групі.

Дуальна система професійної підготовки, що характерна для англосаксонської системи виробничих підприємств, прив'язана з високою корпоративною незалежністю і окрім Німеччини, активно розвивається в Австрії і Швейцарії. В цих країнах, історично, підприємства не залежить від держави в підготовці працівників. У країнах-лідерах сучасної економіки основними видами професійної підготовки кадрів є чергування навчання і неперервного навчання.

До першого виду відносять перепідготовку типу «школа-підприємство» з різними термінами навчання (2-4 роки) для осіб віком 15-25 років. Зазвичай таке навчання здійснюється в центрах професійної підготовки, в яких учні, засвоївши теоретичний курс, поєднують

його з практикою на підприємстві (Данія, Німеччина, Нідерланди, Португалія, Франція, Швейцарія).

Інший вид професійної підготовки – неперервне навчання – стосується робітників, які підвищують кваліфікацію без відриву або з відривом від виробництва. В таких державах, як Бельгія, Іспанія, Люксембург, Норвегія, Нідерланди, Португалія, Фінляндія, Франція, Швейцарія професійна підготовка є частиною соціальної політики держави, що виділяє кошти для її здійснення, в інших вона проводиться без узгодження з державними органами за рахунок коштів підприємств і з податків працівників

В управлінні професійною освітою Австрії наприклад, беруть участь: Федеральні Міністерства освіти, мистецтва і культури, які визначає загальні межі діяльності приватних компаній і організацій із здійснення професійної освіти і навчання; Федеральне Міністерство економіки, Федеральне Міністерство у справах молоді і сім'ї; Палата економіки. За дуальну систему відповідає Палата економіки, що працює разом з промисловими підприємствами. Палата економіки розробляє веб-сайти з професій, тобто опікується системою професійної підготовки. В розвитку дуальної освіти бере участь палата сільського господарства Австрії, Федеральна палата робітників і службовців, австрійське об'єднання профспілок.

Участь соціальних партнерів у розробці змісту професійної освіти – гарантія того, що навчання ведеться з професій, котрі мають попит на ринку праці. В Австрії соціальне партнерство здійснюється шляхом створення організації професійної освіти, до компетенції якої входить формування змісту професійного навчання, моніторинг соціальних і технологічних вимірювань на ринку праці.

Основна змістова дуальної форми професійної освіти базується на підсиленні практичної спрямованості в професійній підготовці фахівців на основі інтеграції навчання і виробничого процесу, а це, в свою чергу, підвищує якість професійної компетентності, майбутніх випускників. У наведеній системі підготовки фахівців важливу роль відіграє узгодженість між теорією і практичною підготовкою впродовж усього періоду навчання. Дуальна система професійної освіти є дієвим і гнучким механізмом, що дозволяє готувати висококваліфікованих фахівців, які відповідають вимогам роботодавця, конкурентоздатних на ринку праці.

Література

1. Самчук Л. І. Дуальна освіта в Україні – інноваційна технологія навчання (рекомендаційний бібліографічний список). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки* (довідковий бюлетень). Вип. VII. 2018. URL: http://lib.iitta.gov.ua/710810/1/Analitichnuy_visnuk_2018-7.pdf

2. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 54. Вінниця, 2018. С. 150-154.
3. Щербак Л. Досвід управління системою професійно-технічної освіти у Федеративній республіці Німеччини та його ефективність. URL : <http://www.inwent-vet.org.ua/pdf/ukr/>.
4. Шулікін Д. Дуальна освіта: про експерименти, концепцію і «підводні камені». *Освіта України*. 2018. 5 листоп. (№ 43). С. 8-9.
5. Яковенко О. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини : особливості дуальної системи. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. Вип. 1. С. 76-81.

ЛІДЕРСТВО В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Шаманська О., Павлюк І.

Розглядаються особливості і типи лідерства в сфері освіти.

Ключові слова: лідер, лідерство, освіта дорослих, особистісний розвиток.

LEADERSHIP IN ADULT EDUCATION AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT

Shamanska O., Pavlyuk I.

The features of leadership in the field of education are considered.

Keywords: Leader, leadership, adult education, personal development.

Феномен лідерства являється своєрідною філософією та мистецтвом, яке спрямоване на зміну лідером навколишнього світу відповідно до свого бачення бажаного її стану і характеру існування. Сучасний лідер використовує свій наявний потенціал і досить ефективно впливає на команду своїх прихильників і послідовників. Результати його діяльності тією чи інакшою мірою змінюють навколишній світ та реальність. Тому важливим є забезпечення такого розвитку його потенціалу, який сприяв би суспільним змінам відповідно до логіки соціального прогресу та розвитку.

Водночас процес виховання лідерів та формування їх потенціалу потрібно починати не з формування у них певних навичок і розвитку здібностей, а з розвитку їхньої власної соціальної культури. До формування соціальної культури лідера слід віднести формування таких складових як: моральної культури, правової культури, професійної ку-

льтури, організаційної культури, корпоративної культури, емоційної культури, екологічної культури.

Дослідження показали, що відчуття важливості своєї діяльності змушує людину повірити у власну унікальність та самобутність. Саме така мета стоїть саме перед резонансним лідером [1]. Саме такому лідеру притаманне уміння пояснити своїй команді дійсну мету спільної діяльності, а також виявляти її цінність.

Іншою важливою особливістю, що забезпечує лідеру ефективність та успішність взаємодії у команді, є довіра та турбота. Тобто лідер повинен бути емпатичним, відкритим і турботливим, не зважаючи на форс-мажорні обставини та ризиковані ситуацію, допомагати членам групи зростати та розвиватися. Він має бути аутентичним та готовим до постійної роботи над своїми відносинами з оточуючими. Лідер повинен надавати впевненості співробітникам, підкреслюючи їх значущість для команди та організації, показуючи вклад кожного в загальний результат; надихати послідовників, з повагою і довірою ставитися до кожного, створювати коло однодумців, відкривати перспективи загального успіху перед ними. Він має ставити завдання та допомагати знайти рішення, надавати перспективи свободи вибору, можливість самореалізації кожному, комплексно оцінювати потенціал ключових співробітників, вміти підтримувати належний психологічний контакт з ними.

Як визначено у великому англо-українському словнику: «leader» – це: керівник, голова; вождь; командир; член групи, авторитет, влада чи повноваження якого в одній або декількох сферах діяльності беззастережно визнаються рештою членів малої групи [1].

За Б.Д. Паригінім існують певні ступені диференціації типів лідерства за змістом діяльності, серед яких [цит. за 2]:

- лідер-натхненник – пропонує програму діяльності;
- лідер-виконавець – забезпечує виконання запропонованої програми;
- лідер-універсал – поєднує якості першої і другої груп;
- лідер-організатор – потреби колективу сприймає як власні і активно діє.

Розглядаючи поняття «лідер», необхідно вказати на головні критерії класифікації лідерів, а саме:

1. За змістом діяльності виділяють лідерів-натхненників і лідерів-виконавців.
2. За спрямованістю діяльності виділяють емоційних і ділових лідерів.
3. За характером діяльності виділяють універсальних і ситуативних лідерів.

Останній критерій особливо важливий з практичної точки зору. Багато управлінців із значним управлінським стажем та особи, що тільки готуються стати менеджерами, є прихильниками універсальної концепції лідерства. Вона трактує, що керівник зобов'язаний прагнути до того, щоб бути лідером, або ж керівник та лідер – це різні персони, які працюють в унісон.

Лідерство вже само по собі є однією з важливих суспільних цінностей, оскільки воно звичайно без надмірного, а то і взагалі зайвого силового тиску здатне забезпечувати належну мобілізацію людей на успішне виконання завдань їх спільної діяльності.

В той же час, саме в системі освіти відбувається виявлення та розвиток лідерського потенціалу студента і формування його життєвих цінностей. Більш того, сама освіта виступає однією з найважливіших суспільних цінностей і водночас відіграє роль вкрай важливого джерела і водночас середовища функціонування цих цінностей.

Адже освіта, як зазначає дослідниця проблем сучасної освіти С.О. Сисоева, «перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи у ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію і реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра», формує нове мислення, нове бачення смислу життя» [8]. Таке нове мислення і нове бачення необхідне саме лідерам, які й здатні мобілізувати людей на реалізацію «суспільства майбутнього». Тому, саме в системі освіти їм мають прививати такі цінності, якими має володіти саме ефективний лідер і за допомогою яких він може успішно впливати на свою команду і які прагне сформувати у них.

Для нашої країни важливим та доцільним має бути шлях виявлення потенційних лідерів. А також відповідної підготовки таких потенційних лідерів з одночасним формуванням у них системного мислення та інноваційної спрямованості. При цьому, відповідну роль тут має відігравати й трансформація системи цінностей, якої вони дотримуються.

В сучасних умовах суспільних відносин лідерство здатне визначати напрямки стратегічного розвитку країни й мобілізувати суспільство на успішну реалізацію сформованих стратегій.

Література

1. Великий англійсько-український, українсько-англійський словник / О. Мазур. Київ : Глорія Трейд, 2011. 832 с.
2. Гетман Д. В. Характеристика факторів становлення механізму реалізації лідерства в управлінні державним сектором України. *Державне управління: теорія та практика*. 2006. № 1. URL: <http://www.nbuv.gov.ua>.

3. Лактионова Г., Братусь И., Гулевская-Черныш А., Доценко Н. Лидер будущего: новое видение, стратегии и практика: метод. пособ. по проведению тренинга. Київ : Науковий світ, 2001. 122 с.
4. Найдовская И. Зачем компании лидер? HR-Лига. Київ, 2010. URL: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1250>.

ТВОРЧІ ГРУПИ ЯК ФОРМА ІННОВАЦІЙНОГО КЕРІВНИЦТВА РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

Паранюк А. О.

У статті розглядаються засади створення творчих груп у педагогічному колективі, що займається науково-методичною діяльністю. Акцентовано увагу на значенні науково-методичної діяльності в школі як системі розвитку особистості вчителя, джерелі професійного й особистісного становлення педагогів.

Ключові слова: інноваційні методи керівництва, загальноосвітня школа, вчитель, творча група, педагогічний колектив.

CREATIVE GROUPS AS A FORM OF INNOVATIVE MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE TEACHING STAFF

Paranyuk A. O.

The article discusses the basics of creating creative groups in a teaching staff engaged in scientific and methodological activities. Attention is focused on the importance of scientific and methodological activity in school as a system of teacher personality development, a source of professional and personal development of teachers.

Keywords: innovative management methods, general education school, teacher, creative group, teaching staff.

Впровадження творчої групи як форми управління інноваційними процесами і керівництва професійним розвитком педагогічного колективу вимагає аналізу наукових досліджень, присвячених проблемам форм групової взаємодії, визначення механізму формування і функціонування творчих груп.

Форма організації науково-методичної діяльності в інноваційному процесі, на наш погляд, відіграє інтеграційну роль, забезпечуючи об'єднання і взаємодію всіх його компонентів. Логіка дослідження вимагає уточнення поняття «форма» і «організація». Філософська енциклопедія визначає форму як «внутрішню організацію змісту», що «обіймає систему стійких зв'язків предмета» [18]. Таким чином, організація є впорядкуванням, налагодженням, приведенням у систему деякого ма-

теріального або духовного об'єкту, розташуванням, співвідношенням частин певного об'єкту» [18]. Для нас важливі ці два значення поняття, що характеризують організацію як розташування і взаємозв'язок елементів деякого цілого (предметна частина організації), їх взаємодію (функціональна частина).

Отже, форма організації науково-методичної діяльності передбачає «впорядкування, налагодження, приведення в систему» взаємодії педагогів в інноваційному й освітньому процесі. Організація науково-методичної роботи в системі управлінської діяльності керівника загальноосвітнього закладу базується на конструюванні таких форм педагогічної взаємодії, що забезпечують одночасно впорядковану інноваційну діяльність і професійний розвиток.

Основою для створення цих сучасних форм є теорія діяльності, розроблена у вітчизняній психолого-педагогічній науці (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, П. Гальперин, В. Давидов та ін.). Згідно з цією теорією, засвоєння змісту історичного досвіду людей здійснюється не стільки передачею знань про нього людині, скільки в процесі її власної активної діяльності, що одночасно є процесом формування людських здібностей [8].

Розглядаючи науково-методичну діяльність як систему розвитку особистості, джерело професійного і особистісного розвитку педагога варто шукати, скоріше, всередині особистості, а не тільки в зовнішніх вимогах до неї. За такого підходу вирішення проблеми виражається в пошуку шляхів того, як сформувати в учителя потребу в саморозвитку, як побудувати науково-методичну діяльність так, щоб учитель почував себе творцем свого професійного поля і об'єкту діяльності, як виробити у нього здатність діяти творчо і самостійно в умовах розв'язання інноваційних педагогічних завдань, як сформувати позитивне ставлення до наукових знань як орієнтиру в практичній роботі [16; 19].

Змістовною основою реалізації цих потреб може стати науково-методична діяльність у двох її основних компонентах: проєктувальному і такому, що забезпечує реалізацію інноваційної діяльності. Процесуальною основою слугує діяльність у творчих групах, сформованих відповідно до теорії малих груп.

Проте спільність завдань науково-методичної діяльності в освітній установі і безперервного підвищення кваліфікації створює можливість для аналізу шляхів вирішення проблеми групової взаємодії педагогічних кадрів в освітньому просторі загальноосвітнього закладу.

Створення дидактичних і психологічних умов стимулювання пізнавально-практичної активності здійснюється на основі розуміння науково-методичної роботи як особистісно-опосередкованого процесу

взаємодії і спілкування педагогів, спрямованого на досягнення самореалізації творчої особистості.

Фундамент такого підходу до розуміння науково-методичної роботи був закладений у дослідженнях з проблемного навчання (В. Оконь, А. Матюшкін, М. Махмутов, І. Лернер та ін.) А. Матюшкін увів поняття «діалогічного проблемного навчання» що адекватно передає сутність процесів спільної діяльності викладача і студентів, зі взаємною активністю у межах «суб'єкт-суб'єктних відносин» [12]. Інший аспект проблеми активізації відображається в розробці активних методів навчання. До них, зокрема, належать організаційно-діяльні ігри, родоначальником яких є Г. Щедровицький. Науковець вважає, що методологію не можна передати як знання або набір інструментів від однієї людини до іншої, а можна лише «вирощувати», включаючи людей у нову для них сферу методологічної діяльності і забезпечуючи тим самим повну і цілісну життєдіяльність. Кожна така гра, вважає автор, повинна будуватися як унікальна система, як самобутній дослідницький колектив, який вирішує конкретні проблеми у межах інтенсивної групової взаємодії, що організується за певними правилами [22].

Такий підхід розвивається в інноваційних іграх. Основний ефект таких ігор не стільки в рішеннях, що виробляються, скільки в перебудові бачення ситуації, в отриманні засобів для саморозвитку [15]. Такими засобами для саморозвитку є сенсоутворюючі мотиви, які, на думку О. Леонтьєва, «спонукаючи діяльність», у той же час надають їй особистісного сенсу [8]. За визначенням автора, сенс як одна з основних складових свідомості утворює упередженість людської свідомості і формується в діяльності суб'єкта і в розвитку його взаємодії з оточенням.

Необхідною умовою формування особистісно значущого пізнавального практичного мотиву є суб'єктність діяльності і спілкування педагога. Принциповим є висновок про те, що інтерес природним чином досягається в активній діяльності і що цікавий предмет діяльності, який став «сферою цілей» у процесі пізнання в зв'язку з тим або іншим спонукальним мотивом [8].

Важливо врахувати, що цілеспрямованість дій учителів спочатку виникає саме в спільній діяльності. Особистісні відносини складаються в цьому випадку як необхідні зв'язки і реалізуються в самій діяльності. При цьому мотивом дії кожного учасника є «значущий інший». Виникаючи в реальній взаємодії, ці зв'язки мають певну незалежність від безпосередніх емоційних переваг суб'єкта, але в той же час пласт відносин істотно впливає на емоційно-оцінні стосунки типу симпатій-антипатій, іноді змінюючи їх знак на протилежний [14]. «Це той випадок, коли відрив змісту від форми обумовлюється розумінням сутності навчання як спілкування між учителем і учнями, яке, окрім волі авто-

ра, виявляється відірваним від предметного аспекту освітньої діяльності» [2, с.69].

Дослідження групової форми організації освітнього процесу дозволяють виокремити, передусім, характерну для неї безпосередню взаємодію між учасниками спільного розв'язання загального пізнавально-практичного завдання. Сутність процесу взаємодії у групі представляється у вигляді руху сенсоутворень, які позначаються як специфічна базова одиниця особистості, її «ядро», система особистісних сенсів. У процесі спільної діяльності, за умови її значущості для всіх членів групи, формуються загальногрупові ціннісні орієнтації [1].

Теоретичні підходи і конкретні методичні рекомендації щодо організації форм підвищення кваліфікації, що забезпечують продуктивність андрагогічного процесу, висвітлені в дослідженнях Т. Бражника, С. Вершловського, К. Вознюк, Ю. Кулюткіна, В. Кричевського, О. Марона, Г. Сухобської, О. Семенюк, О. Тонконогої та ін. [6; 11].

Вихідним теоретичним положенням є те, що ефективність андрагогічного процесу визначається характером діяльності педагогів у системі підвищення кваліфікації. Під час організації освітньої діяльності враховується: ставлення педагогів до змісту освоюваного матеріалу; ставлення педагогів до інших людей, спільно з якими вони здійснюють свою діяльність [11].

Ці положення повною мірою стосуються науково-методичної діяльності, де ефективність визначається характером діяльності її учасників, а однією з важливих умов її організації виступає формування позитивних стосунків.

Під час розв'язання завдань вибору, розробки і реалізації інновацій у процесі групової взаємодії виникає спрямованість на інтелектуальний і загальний розвиток особистості. При цьому акцентується увага на особливості розвитку особистості в колективі.

У соціальній психології існує декілька «моделей» розвитку колективу, кожна з яких фіксує спеціальні рівні в цьому русі. Одна з найбільш розгорнутих моделей такого роду міститься в концепції, розробленій А. Петровським [13]. Спочатку названа «стратометричною концепцією групової активності», вона є послідовністю, що складається з трьох страт (шарів), кожен з яких характеризується певним принципом, за яким у ньому будуються стосунки між членами групи.

У першому шарі – це безпосередні контакти між людьми, засновані на емоційній прийнятності або неприйнятності. В другому шарі ці стосунки опосередковуються характером спільної діяльності. В третьому шарі, названому «ядром групи», розвиваються стосунки, засновані на прийнятті всіма членами групи єдиних цілей групової діяльності. Цей шар відповідає вищому рівню розвитку групи, і його наявність дозво-

ляє говорити про формування колективу. Головна ідея цієї концепції – «діяльнісне опосередкування виступає як системотворча ознака колективу» [13].

Групова взаємодія забезпечує великі можливості для індивідуалізації пізнавально-практичної діяльності. Умовою індивідуалізації можуть бути особливим чином сконструйовані групи: з одного боку, схожі за рівнем розвитку, з іншого, – засновані на спільності інтересів, стилі роботи і позитивних стосунках, що встановилися.

Основа когнітивного розвитку особистості представлена у низці досліджень у такій формі взаємодії при груповій роботі, що забезпечує зіткнення різних поглядів на спосіб вирішення проблеми. Внаслідок чого виникає «соціогенний конфлікт», необхідність спільного пошуку вирішення якого координує різні позиції і сприяє розвитку інтелекту. В соціогенній взаємодії функціональним є саме цей процес, який «викликає конфлікт між супротивними центраціями, що спонукають з метою його вирішення до розробки систем, здатних координувати різні центрації» [13]. Таким чином, діяльність в умовах групової взаємодії з структуризації і впорядкування рішень значно ефективніше відповідної діяльності, що здійснюється індивідуально [21].

Для нашого дослідження є важливим теоретичне обґрунтування групової взаємодії як спільного розв'язання практичних завдань. У сучасній теорії і практиці підвищення професійної кваліфікації педагогів виокремлюють три види спільної освітньої діяльності під час розв'язання практичних завдань: аналіз практичних ситуацій, розв'язання конструктивних завдань, ділові ігри [10]. Автор звертає увагу на ті функції, що виконують учасники групових рішень у процесі взаємодії: продукування (генерація) ідей відносно змісту і характеру поставленої проблеми, можливих шляхів її рішення, способів реалізації виниклих задумів; критична оцінка і корекція цих ідей, згода або незгода з ними, їх селекція і відбір; аналіз, осмислення процесу вироблення рішення в групі, його обговорення і оцінка.

Ю. Кулюткіним досліджена спільна діяльність, що сприяє розвитку здібностей до міжособистісної взаємодії, до спілкування, формує вміння здійснювати не лише виконавські, але й організаторські, регульовальні і контрольні функції [6].

Проведений аналіз досліджень з проблеми групової взаємодії в процесі підвищення кваліфікації дозволяє стверджувати, що інноваційна науково-методична діяльність творчих груп – це групова взаємодія педагогів у спільному розв'язанні пізнавально-практичних педагогічних завдань.

Теоретичні положення, викладені вище, дозволяють стверджувати, що діяльність творчих груп слугує засобом професійного творчого роз-

виту, оскільки сприяє пробудженню активності суб'єктів на основі формування сенсоутворюючих мотивів; діалогу і гри як способів взаємодії; психологічних механізмів формування ціннісних орієнтацій.

Для нашого дослідження актуальні умови ефективності групової взаємодії в науково-методичній діяльності: соціально-психологічні умови (в групу повинні підбиратися учасники, між якими склалися доброзичливі стосунки); індивідуалізований і диференційований зміст і характер педагогічних завдань, пропонованих для спільного вирішення; спеціальна організація групової взаємодії [7].

Дослідження діяльності творчих груп педагогів дозволяє виокремити основні цілі їх організації:

- включення колективу в науково-дослідну дослідно-експериментальну діяльність, присвячену актуальним проблемам школи, участь у цілеспрямованому створенні нового досвіду щодо таких проблем;
- підвищення ефективності педагогічного процесу в школі на основі використання в практиці психолого-педагогічних рекомендацій і новаторського досвіду; створення інноваційних зразків, моделей педагогічної діяльності;
- вдосконалення педагогічної майстерності і професійної кваліфікації шляхом розвитку інтересу до творчих пошуків, педагогічного експериментування, дослідницької діяльності.

Творчі групи педагогів, будучи малими групами, що спеціальним чином самоорганізуються, об'єднують учителів різних категорій, досвіду роботи, можливо, і старших школярів. Поняття «група» тут використовується в соціальному значенні як відносно стійка соціальна сукупність людей, що мають спільні цілі, інтереси, цінності, норми поведінки. У цьому контексті творчі групи підпадають під визначення категорії «мала група», специфічна ознака якої – безпосередній контакт її членів.

З розумінням сутності малої групи пов'язано обґрунтування творчих груп як оптимальної форми управління інноваційним процесом і професійним розвитком педагогів.

У вітчизняній соціальній психології існує декілька підходів до дослідження малих груп, з них найбільш адекватні нашій проблемі – параметрична концепція Л. Уманського [17] й організаційно-управлінська Н. Кузьміної [5, с. 164-165].

Основна ідея першої полягає в поетапному розвитку контактної групи, що формує активних її членів завдяки розвитку її найважливіших соціально-психологічних параметрів. Відповідно до другої, мала група розглядається як суб'єкт управління.

Параметрична концепція створює можливість для розгляду малої групи як сукупності суб'єктів спілкування, оскільки спільна мета, про-

грама визначають діяльнісну основу спілкування в групі і створюють умови для внутрішньогрупової диференціації її членів як суб'єктів спілкування. «Виокремлення члена групи як суб'єкта спілкування ... можливе, якщо виконувана ним роль усвідомлено приймається; тоді динамічне функціонування рольових і міжособистісних процесів визначає малу групу як сукупність суб'єктів спілкування» [5, с. 164].

Організаційно-управлінський підхід дозволяє розглядати малу групу як сукупний суб'єкт спілкування. Поняття «сукупний суб'єкт» стосується спільноти людей, зайнятих спільною діяльністю. Б. Ломов підкреслює: «Це не сукупність суб'єктів, а саме «сукупний суб'єкт», що має систему якостей, що не зводяться до простої суми якостей індивідів, що входять до неї» [9].

Ці концепції в єдності відображають поетапне становлення, формування малої групи, в нашому дослідженні – творчої групи, на основі динамічного функціонування рольових і міжособистісних процесів у діяльній спільноті. Стан групи як сукупного суб'єкта характеризує сформованість творчих груп.

Основними ознаками малої групи як сукупного суб'єкта спілкування є: спільна діяльність; організованість; емоційна єдність; згуртованість; ціннісно-орієнтаційна єдність.

Спільна діяльність є первинним інтеграційним чинником групи як сукупного суб'єкта спілкування, вторинним чинником є її організованість. Під організованістю в соціальній психології розуміється здатність групи поєднувати різноманітність думок і форм індивідуальної поведінки її учасників з єдністю дій, спрямованих на досягнення цілей. О. Черниш визначає такі ознаки організованості [20]: ясність цілей і завдань для всіх членів групи, міра прийняття й усвідомлення кожним індивідом спільної мети; здатність індивідів до узгоджених дій під час розв'язання загальногрупових завдань; міра самостійності групи в ухваленні рішень щодо організації спільної роботи; чіткий розподіл обов'язків між членами групи; наявність лідерів; міра розвитку індивідуальностей; встановлення стосунків співпраці між лідерами-організаторами і виконавцями; зближення ділових і емоційних складових міжособистісних стосунків.

У зв'язку з цим, можна стверджувати, що вираженість ознак організованості слугує характеристикою кожного етапу формування проблемної творчої групи.

Мала група як сукупний суб'єкт спілкування потребує активної взаємодії на основі групових потреб: в інформації; у координації (своїй діяльності з діяльністю інших груп); у збереженні взаємовідносин з іншими групами; в підвищенні престижності і статусу групи (потреба в оцінці).

Для цих груп характерні різні моделі взаємодії за двома основними критеріями: а) за змістом спілкування – інформаційне спілкування, управлінське спілкування (виступає як суб'єкт управління), ігрове спілкування; б) за суб'єктом спілкування – особистісно-групове (суб'єктом спілкування виступає лідер, що не є членом цієї групи), соціально-групове (суб'єктом спілкування виступає персоніфікований соціум), міжгрупове – спілкування з однією або більше соціальними групами.

Цей короткий аналіз соціально-психологічних досліджень перекоонує нас в тому, що творчі групи як малі соціальні групи можуть виступати формою управління інноваційним процесом і професійним розвитком, в основі яких лежать різноманітні види спілкування. Наведені моделі взаємодії малих груп за двома основними критеріями обумовлюють різні види пізнавальної і практичної діяльності її учасників.

Об'єднуючись з метою розробки програм розвитку, їх реалізації, учасники вступають у рольову і міжособистісну взаємодію, як у процесі обговорення загальних питань, так і під час безпосереднього розв'язання конкретних завдань, що визначаються на різних етапах планування. Принциповою особливістю діяльності творчих груп є синтез освітньої та інноваційної діяльності педагогів (проектувальний і забезпечувальний компоненти). Синтезуються організована і самостійна освітня діяльність, а також діяльність зі створення, освоєння і поширення педагогічного нововведення.

Таке злиття здійснюється не штучно, а є наслідком групового спілкування, функції якого полягають в: обміні пізнавальною інформацією; плануванні спільної діяльності; сприйнятті і розумінні один одного в спільній діяльності [15, с. 65].

Саме в процесі спільного вирішення особистісно-значущих професійних проблем педагоги дістають можливість для інтенсивного професійного розвитку і задоволення професійних, соціальних, особистісних потреб. Утілюючи в реальному педагогічному процесі напрацьовані нововведення, педагоги не лише перевіряють практикою дійсну ефективність задуманого, але і коригують його, доводячи до результату, що задовольняє і вчителів, і учнів.

Органічно сполучаючи різні види діяльності в груповій взаємодії педагогів, творчі групи забезпечують отримання результату як у вигляді нової якості педагогічного процесу, так і в новому (більш високому) рівні професійної компетентності і загальної культури педагогів.

У нашому дослідженні, передусім, розглядається творча група як форма групової взаємодії, пов'язана з управлінською діяльністю керівника загальноосвітнього закладу, спрямованою на впровадження нововведень, і на їх основі – підвищення ефективності професійних і особистісних якостей педагогів.

В. Воротило [3], досліджуючи групові форми взаємодії, розробив варіативні моделі творчих об'єднань з позицій інтересів і потреб педагогів, що підвищують свою кваліфікацію на курсах. Ним виокремлені три моделі: предметні, міжпредметні і комплексні творчі об'єднання.

В основі діяльності варіативних творчих груп лежить групова взаємодія в діалоговій та ігровій формі, мета вибору, розробки і реалізації проєктів, орієнтованих на розв'язання педагогічних завдань розвитку освітньої установи. Творча взаємодія організовується так, щоб педагоги мали можливість для інтенсивного творчого професійного саморозвитку на основі науково-методичної діяльності, що визначає не лише якість реалізації проєктів, але і розвиток освітніх установ. Психологічні механізми розвитку відносин у творчих групах, на основі спільної діяльності з розв'язання педагогічних завдань, опосередковують організаційно-педагогічну діяльність керівництва цими групами.

Література

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва: Мысль, 2016. 158 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Воротило В. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності проблемно-творчих об'єднань у системі підвищення кваліфікації педагогів: монографія. Київ: Академія, 2015. 208 с.
4. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи. *Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія /* Акімова О.В., Фрицюк В.А. [та ін.]. Вінниця : «Твори», 2019. С. 119-140.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 182 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. Москва, 1985. 128 с.
7. Ластовенко В. С. Керівництво педагогічним колективом: моделі і методи. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2015. 164 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1985. 304 с.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1994. 280 с.
10. Марчук М. П. Теорія соціального управління. Київ, 2008. 244 с.
11. Марон О.Є. Формування професійно-педагогічної майстерності вчителів. Київ: Академвидав. 184 с.
12. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // *Вопросы психологии*. 1992. № 4. С. 5-7.
13. Петровский А.В. Теория групп и коллективов на новом этапе. *Вопросы психологии*. 1997. № 5. С. 48-60.
14. Постирко О. Г. Лекції з філософії педагогіки. Київ, 2008. 200 с.

15. Розвиток творчої активності педагогів-вихователів у процесі ділових ігор на курсах підвищення кваліфікації: Зб. наук. пр. / Відп. ред. Н.П. Лобан, П. Г. Пшебельський. – Київ: Знання, 2009. 84 с.
16. Скляний В. М. Оптимізація системи методичної роботи в школі. Київ: Освіта, 2015. 208 с.
17. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. Москва: Просвещение, 1990. 180 с.
18. Філософська енциклопедія. Т. 4. Київ: Наукова думка, 2000. 591 с.
19. Худоминський П. В. Розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Педагогіка і психологія*. 2012. №1. С. 54-57.
20. Черниш О.С., Крикуненко В.С. Соціально-психологічні основи організації колективу. Київ: Вища школа, 2013. 178 с.
21. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. Москва: Просвещение, 2002. 180 с.
22. Щедровицький Г. П. Філософія. Наука. Методологія / Редактори-укладачі А.А. Пископель, В. Р. Рокитянський. Полтава: Сузір'я, 2007. 204 с.

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Плюснін В.

Розкриваються наукові уявлення про сутність, структуру та можливості розвитку емоційного інтелекту особистості.

Ключові слова: *емоції, емоційний інтелект, соціальний інтелект, емпатія.*

PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE INDIVIDUAL

Plyusnin V.

Scientific ideas about the essence, structure and possibilities of developing emotional intelligence of a person are revealed.

Keywords: *emotions, emotional intelligence, social intelligence, empathy.*

Емоції – це сильні почуття, переживання людини, що визначаються обставинами, настроєм або стосунками з іншими. Оскільки емоції часто мають прямий вплив на діяльність людини, то кожному індивіду життєво необхідно вміти керувати цими емоціями, намагатись регулювати свій емоційний стан в тих чи інших стресових ситуаціях.

Емоційний інтелект – це поєднання інтелекту та емоцій за яких особистість здатна розбиратися в своїх і чужих почуттях, рахуватися з оточуючими і будувати з ними відносини на основі довіри і співпере-

живання. Це дозволяє людям легше взаємодіяти один з одним в колективі, реалізуючи свої здібності і не заважаючи творчому прояву інших.

На початковому етапі дослідження поняття «емоційний інтелект» вживали як синонім поняття «інтелект соціальний». Власне, воно й виникло у процесі розробки проблематики соціального інтелекту Х. Гарднером як здатності вживатися/сходитися з іншими людьми, уміння ставити себе на місце іншого, критично оцінювати почуття, настрої іншої людини, мотивацію її вчинків тощо. Аналіз етимології термінів «соціальний» та «емоційний» інтелект здійснений Д. Стайном, дозволяє трактувати останній як здатність до сприйняття власних почуттів і почуттів інших людей. До його складу вчений відносить: самосвідомість – вміння бути в контакті з самим собою, знати, що відчуваєш і що ці почуття означають; управління емоціями – здатність заздалегідь визначити свою реакцію на майбутню подію, вміння знаходити позитивні шляхи для подолання негативних почуттів; сприйнятливність – уважність і підвищена чутливість до емоцій і настроїв інших; позитивні взаємовідносини – це соціальні навички, які дозволяють оминати конфліктні ситуації, підтримувати теплі стосунки з оточуючими, знаходити рівновагу для підтримки спілкування.

Х. Гарднер виокремив п'ять основних здібностей, властивих людині з розвиненим емоційним інтелектом:

1. Розуміння власних емоцій. Ця властивість є головною в емоційному інтелекті, оскільки здатність управляти власними емоціями, контролювати їх прояви починається тоді, коли дитина зрозуміє витoki цих переживань, їх характер і силу. Спроможність усвідомити власні справжні емоції та їхнє походження дає можливість краще впоратись з ними.

2. Регулювання емоцій. Можливість керувати своїми переживаннями ґрунтується на їх саморозумінні. Регулювання власних почуттів проявляється у вигляді зусиль, що спрямовані на самозаспокоєння, відновлення рівноваги, зниження внутрішнього суму та переживань. Люди, які не здатні до такого, часто знаходяться у стані дистресу та невдалих спроб розвіяти сум і роздратованість.

3. Здатність мотивувати себе до діяльності реалізується у спробах людини скерувати свої емоції на досягнення мети, на нову діяльність. Важливою умовою цієї здібності є самоконтроль, що реалізується як уміння відтермінувати отримання миттєвого задоволення заради досягнення віддаленої більш значущої мети. Ця здатність є важливою передумовою подальшої успішної діяльності людини.

4. Виявлення та усвідомлення емоцій інших людей. Ця здатність реалізується у вигляді розпізнавання емпатії.

5. Здатність підтримувати гарні відносини з іншими людьми – цінне суспільне вміння, що виявляється у здатності людини справлятися з емоціями, які виникають у спілкуванні з іншими.

У працях Х. Гарднера, Е. Торндайка та Р. Стернберга ця здатність називається «соціальним інтелектом», і є передумовою популярності людини, її лідерських навичок, ефективності у взаємодії з іншими. Кожний виділений компонент вміщує в себе когнітивні здібності, спрямовані не тільки на розуміння власної емоційної сфери, але й на розуміння емоцій інших людей. У змішаній моделі емоційного інтелекту, запропонованій М. Бароном, визначено п'ять його компонентів:

- самопізнання (усвідомлення власних емоцій, самоповага, самореалізація);
- навички міжособистісного спілкування (емпатія, взаєморозуміння, соціальна відповідальність);
- адаптаційні здібності (вміння вирішувати проблеми, оцінювати ситуацію, пристосовуватися до нових умов);
- управління стресовими ситуаціями (стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами);
- домінування позитивного настрою (відчуття щастя, оптимізм).

У наш час немає єдиного погляду на можливості розвитку емоційного інтелекту. Низка вчених (Дж. Майєр, П. Саловей) вважають, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, оскільки це відносно стійка властивість людини. Їхні опоненти, наприклад Д. Гулман, стверджують, що емоційний інтелект сприяє особистісному зростанню, ефективній професійній діяльності, успішній кар'єрі та що його можна розвивати у будь-якому віці, починаючи з дитинства, та вдосконалювати у більш зрілому. Як підсумок вищезазначеного, слід наголосити, що емоційний інтелект можна та необхідно розвивати шляхом впровадження в освітній процес психолого-педагогічних технологій цілеспрямованого формування емоційної компетентності, проведення систематичної просвітницької та корекційно-розвивальної роботи

Література

1. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2005. 308 с
2. Гулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П.Исаевой. Москва: АСТ; Владимир; ВТК, 2009. 478 с.
3. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.
4. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. Москва : КСП+, 2003. 272 с.
5. Шпак М. В. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1 (2). С. 282-287.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Давидюк М. О., Подуфалова К. Ю.

У статті розглядаються питання професійного розвитку майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки, яка відбувається в умовах дистанційного навчання. Аналізується проблема розвитку професійної відповідальності, визначаються основні форми і методи психолого-педагогічного впливу на студентів і їхню відповідальну поведінку під час спілкування з викладачем «на відстані» – в дистанційному та онлайн-форматі. Обґрунтовані педагогічні умови розвитку професійної відповідальності майбутніх учителів: застосування технології консультативного супроводу кожного студента; створення ситуації проблематизації та концептуалізації професійних позицій педагога; застосування рефлексивного самоаналізу власної діяльності.

Ключові слова: діяльнісний підхід; професійний розвиток учителя; відповідальність; дистанційні технології навчання; професійна позиція педагога; рефлексія; самоаналіз.

FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT IN THE DISTANCE LEARNING PROCESS

Davydiuk M., Podufalova K.

The article considers the issues of future teachers' professional development in the process of vocational training in the distance learning conditions. The question of professional responsibility development is analyzed, the main forms and methods of psychological and pedagogical influence on students and their responsible behavior during communication with the teacher "at a distance" – in remote and online format. Pedagogical conditions for the development of professional responsibility of future teachers have been substantiated: the use of technology of advisory support of each student; creating a situation of problematization and conceptualization of professional positions of the teacher; application of reflective self-analysis of one's own activity.

Keywords: activity approach; professional development of a teacher; responsibility; distance learning technologies; professional position of the teacher; reflection; introspection.

Сучасна педагогічна теорія та практика в умовах модернізації освіти та появи великої кількості інновацій, зокрема дистанційного та онлайн-форматів навчання, вимагають глибокого розуміння особливостей становлення сучасного вчителя: розвитку його моральних чеснот, професійної відповідальності, формування фахових компетентностей і педагогічної майстерності.

У психолого-педагогічних науках феномен відповідальності, мабуть, один із найбільш складних для аналізу. Зарубіжні та вітчизняні науковці розглядали його у двох аспектах: моральному (регуляція поведінки людини на основі морального вибору) та когнітивному (регуляція поведінки людини на основі передбачення її наслідків): загальні питання, пов'язані з особистісною відповідальністю, розробляли К. Муздибаєв, В. Прядєїн, С. Рубінштейн та ін., виявлення психологічних детермінант відповідальності – С. Безсмертна, Н. Лейфрід, фактори становлення відповідальності та можливості її діагностики – В. Мухіна, В. Прядєїн, В. Сахарова, визначення умов регуляції та реалізації відповідальності – К. Абульханова-Славська, Л. Дементій та ін.; атрибутивний підхід до вивчення відповідальності представлений розробками закордонних учених – Д. Пізарро, Н. Волтер, Ю. Рудольф та ін. [1-3].

Звертаючись до аналізу відповідальності у загальному сенсі, В. Прядєїн розглядає її як гарантію «досягнення результату, виконання обіцяного, на основі самостійно ухваленого рішення, совісті та обов'язку» [5, с.34]. О. Братухіна – як «суб'єктну властивість людини творити своє життя і витримувати наслідки ухвалених рішень» [2, с.201]. З наведених визначень можна виокремити дві основні складові відповідальності: ухвалення рішення особистістю та прийняття наслідків цього рішення. Найбільш точним і повним нам видається визначення К. Абульханової-Славської, яка під відповідальністю розуміє «самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, що визначаються самим суб'єктом. Вона постає як ідеальне уявне моделювання суб'єктом відповідальної ситуації, її меж та рівня складності, а потім практичного здійснення» [2, с.68].

У психології з моральною відповідальністю тісно пов'язане почуття провини й почуття невиконаного обов'язку. Тому й заклики до відповідальності часто сприймаються як загрозливі через невідворотність покарання, що викликає дискомфорт. Однак відповідальність не зводиться лише до взятих на себе зобов'язань, дисциплінованості, адже це не розкриває всієї сутності цього складного феномену. Даний термін не зводиться також і до обов'язку, оскільки обов'язок – це поняття зі сфери несвободи, а відповідальність тісно пов'язана з розумінням свободи. Відповідальність, зважаючи на вищевикладене, – це повністю добровільний акт, відповідь на потреби іншого, виражені або невиражені [4].

Аналізуючи проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя І. Бех, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін. наголошують на необхідності формування особистості на основі загальнолюдських моральних цінностей, серед яких ключову роль відведено саме відповідальності. Педагогічна відповідальність – це особистісна якість, показниками якої є:

добросовісність, акуратність, ініціативність, дисциплінованість, активність, наполегливість, творчість, винахідливість; наявність навичок самоорганізації, самодисципліни, вміння планувати свій час, вести облік виконаної роботи, сумлінність, старанність, вимогливість, самокритичність, організованість, оцінка своїх можливостей, акуратність, дисциплінованість, ініціативність і активність. До показників відповідальності педагога традиційно відносять доброзичливе ставлення до дітей, батьків, колег; моральну зрілість, відповідальність у досягненні професійного успіху.

Сучасний педагог, зауважує М. Боритко, працює в ситуації постійного вибору: як професійно-морального, що припускає вільну реалізацію власних концептуальних підходів та інноваційних ідей, так і професійно-технологічного, обумовленого вільним володінням всім спектром методичних засобів, прийомів, форм у процесі виховання і навчання. Отже, ступінь сформованості професійної позиції педагога найбільшою мірою обумовлений його здатністю до самовизначення в непередбачуваних і стрімко змінюваних ситуаціях педагогічної взаємодії. І саме характер професійної позиції визначає рівень професійної відповідальності вчителя: сформована чітка позиція фахівця, що керується загальнолюдськими та професійними морально-етичними нормами й правилами, передбачає максимальну відповідальність за власні дії і за долі усіх учасників освітнього процесу.

Процес формування педагогічної відповідальності в умовах дистанційного навчання передбачає становлення педагога як суб'єкта власної професійної діяльності. Найбільш ефективним механізмом, який забезпечує ефективність професійного розвитку педагогів, є цілеспрямована взаємодія викладача і студента, спрямована на формування позиційного професійного самовизначення. Останнє являє собою акт вияву й утвердження індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли людина опиняється перед необхідністю альтернативного вибору і повинна прийняти рішення. У такому плані вибір учителем своєї педагогічної позиції потрібно розуміти як вибір стратегічної лінії професійної поведінки, як моральний, концептуальний аспект професійної діяльності [4]. Для студента – майбутнього вчителя подібний вибір означає не лише знаходження відповідності вимогам майбутньої професії, але й, щонайперше, знаходження себе, свого індивідуального стилю педагогічної діяльності, побудову власної траєкторії особистісно-професійного саморозвитку.

На основі аналізу науково-методичних джерел і власного практичного досвіду з підготовки студентів педагогічних спеціальностей нами було визначено педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутнього вчителя.

1. Створення ситуації проблематизації та концептуалізації професійних позицій педагога, що досягається через: а) актуалізацію особистісно-професійних цінностей (під час опанування теоретичного змісту психолого-педагогічних дисциплін та в ході педагогічної практики); б) стимулювання творчого самовираження студентів у ході навчальних занять і позанавчальних активностей; в) формування навиків критичного мислення.

2. Застосування технології консультативного супроводу кожного студента через надання безперервної консультативно-психологічної (наставницької) допомоги майбутнім педагогам, особливо у разі виникнення ситуації морального вибору.

3. Застосування рефлексивного самоаналізу власної діяльності, що реалізується у два етапи – діагностики та рефлексії: проведення ранньої діагностики психологічних та професійних проблем, допомога у пошуку свого соціально-професійного статусу в системі освіти та в суспільстві; ведення щоденника самоспотережень під час навчання та педагогічної практики.

4. Створення комфортної освітньої атмосфери, що сприяє відкритості кожного, відсутності напруженості, діалогічній взаємодії між студентами і викладачами.

В умовах дистанційного навчання не всі з названих педагогічних умов можуть бути реалізовані повною мірою, але особлива увага повинна надаватися безперервному консультативно-психологічному супроводу особистісно-професійного становлення студентів. Для цього ми пропонуємо використовувати такі форми і методи роботи: онлайн-чати для оперативного зв'язку зі студентами і можливості отримати відповідь на нагальні питання; проведення вебінарів, присвячених аналізу складних педагогічних ситуацій і ролі вчителя у їх розв'язанні; створення програм-тренажерів для відпрацювання навиків відповідальної поведінки майбутнім учителем; ведення студентами рефлексивного щоденника з виконанням завдань, спрямованих на самоаналіз, аналітичну роботу з художніми та науковими текстами, присвяченими проблемі професійної відповідальності вчителя.

Описані нами форми психолого-педагогічного супроводу студентів в умовах дистанційного навчання сприяють становленню особистісно-професійної позиції майбутнього вчителя, стимулюють розвиток його професійних цінностей і відповідальної поведінки – спочатку під час навчання і педагогічної практики в закладах освіти і позашкільних установах, а згодом – і в майбутній професійній діяльності.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

2. Братухина Е.В. Социально-профессиональная ответственность личности как педагогическая проблема. *Успехи современной науки*. 2017. Т.1. № 4. С. 199-203.
3. Волкова Е., Башкатов С., Чернышова Л. Обзор исследований ответственности в отечественной и зарубежной психологии XXI в. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-issledovaniy-otvetstvennosti-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii-xxi-v>
4. Міщенья О.М., Третяк О.М. Сутність професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи. *Нова педагогічна думка*. 2019 (№ 3): (99). С. 122-127.
5. Прядейн В.П. Понятия ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования. *Педагогика. Психология*. 2012. № 1. С. 32-45.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОВОЛОДІННЯ ПРОЄКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНО- ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Радомський І. П.

Розглянуто сутність поняття «психолого-педагогічні умови». На основі компонентів діяльнісної структури особистості виокремлено психологічні умови, а на основі компонентів структури навчання, педагогічні умови оволодіння проєктною діяльністю в процесі особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова: проєктна діяльність, психолого-педагогічні умови, особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя, професійно-педагогічна підготовка.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MASTERING PROJECT ACTIVITIES IN THE PROCESS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER

Radomski I. P.

The essence of the concept of "psychological and pedagogical conditions" is considered. On the basis of components of activity structure of the person psychological conditions are allocated, and on the basis of components of structure of training, pedagogical conditions of mastering of project activity in the course of personal and professional development of the future teacher.

Keywords: project activity, psychological and pedagogical conditions, personal and professional development of the future teacher, professional and pedagogical training.

Наукові дослідження проектування як важливої складової професіоналізації педагогічного персоналу зумовлені потребами суспільства в якісній професійній підготовці педагогів. Педагогічна діяльність науковцями розглядається як процес вирішення цілого ряду різноманітних педагогічних завдань. Проектування, своєю чергою, є одним з видів педагогічної діяльності, що виявляється у створенні проекту освітнього процесу. Його можна представити як процес вирішення цілого ряду освітніх завдань. Проектування освітнього процесу як вид педагогічної діяльності педагога може засвоюватись майбутніми вчителями в процесі їх професійно-педагогічної підготовки, а якісне оволодіння навичками педагогічного проектування можливе у разі дотримання певних психолого-педагогічних умов.

Важливим для нашого дослідження є розкриття сутності поняття «психолого-педагогічні умови». Розглядаючи взаємовідношення понять «фактор» і «умова» О.О. Єршова [2, с. 39] визначає фактор як об'єктивну подію, що існує, явище, факт, зв'язок, що визначає зміни, розвиток або стійкість існування цілого. У філософії умови розуміють як те, від чого залежить щось інше (у нашому контексті – залежність від фактора); суттєвий компонент комплексу об'єктів [7, с. 707]. Умова – це необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [6].

Якщо процес розглядати як фактор, то умови – це обставини, які достатні і необхідні для реалізації можливостей, що закладені у тому чи іншому процесі (факторі) [2, с. 40].

Тому, для досягнення потрібного результату – оволодіння навичками проектної діяльності майбутнім вчителем необхідно впливати сукупністю різноманітних умов на перебіг процесу їх професійно-педагогічної підготовки, сприяти його ефективності.

У нашому випадку фактором виступає педагогічний процес (процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів до проектної діяльності), який ми розглядаємо як «цілеспрямовану, свідомо організовану динамічну взаємодію вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти й гармонійного виховання» [1, с. 253], а створені для нього умови – психолого-педагогічні. С. У. Гончаренко визначав у педагогічному процесі наступні компоненти: мета, завдання, зміст, методи, засоби й форми взаємодії педагогів і вихованців, результат [1, с. 253]. Психолого-педагогічні умови можуть стосуватися усіх, декількох або окремого компонента та спрямовуватись на оволодіння навичками педагогічного проектування майбутніми вчителями.

Підґрунтям класифікації психолого-педагогічних умов оволодіння навичками педагогічного проєктування майбутніми вчителями можуть виступати компоненти діяльнісної структури особистості [3]: пізнавальний, ціннісний, творчий, комунікативний, художній (естетичний). На основі зазначених компонентів виокремимо ряд психологічних умов оволодіння навичками педагогічного проєктування майбутніми вчителями:

- Знання сутності, принципів та процедур педагогічного проєктування освітнього процесу, формування індивідуального стилю проєктної діяльності. Ця умова пов'язана з зовнішніми та внутрішніми процесами пізнання. Зовнішні процеси пізнання спрямовані на засвоєння знань про сутність, зміст, принципи організації, стратегії та процедури педагогічного проєктування освітнього процесу в закладі освіти та формують інформаційне підґрунтя оволодіння майбутніми вчителями професійною діяльністю. Внутрішні процеси пізнання спрямовані на самопізнання особистості студента, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності що включає індивідуальний стиль педагогічної проєктувальної діяльності.

- Емоційно-ціннісне відношення до педагогічної діяльності в цілому та особисті переконання в необхідності педагогічного проєктування освітнього процесу в закладі освіти передбачає формування системи педагогічних цінностей. На думку В.О. Сластьоніна [5, с. 241] під цінностями педагогічної діяльності розуміються «ті її особливості, котрі дозволяють вчителю задовольняти свої матеріальні та духовні потреби і служать орієнтиром його соціальної та професійної активності, що спрямована на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей». Тут маються на увазі цінності інструментального типу на відміну від цінностей самодостатнього типу («цінностей-цілей в собі», за висловлюваннями В.О. Сластьоніна). Інструментальні цінності передбачають оволодіння теорією та технологіями педагогічної діяльності, обумовлені цінностями-цільми та функціонують разом з ними. В процесі оволодіння проєктною діяльністю пріоритетними являються цінності, що пов'язані з процесами самовдосконалення педагога – творчий характер діяльності та можливості розвитку творчих здібностей.

- Здатність та уміння здійснювати педагогічне проєктування на репродуктивному, пошуковому або творчому рівнях пов'язано з засвоєнням операцій педагогічного проєктування освітнього процесу та формуванням умінь здійснювати таку діяльність. Оволодіння проєктувальною діяльністю проходить послідовно репродуктивний, далі – пошуковий і творчий рівні. За період навчання майбутні вчителі, як мінімум, повинні досягнути репродуктивного рівня умінь здійснювати педагогічне проєктування.

- Вміння встановлювати взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу в період спільної діяльності пов'язано з комунікативними вміннями майбутнього вчителя які формуються через включення у відповідну діяльність (практичні заняття, педагогічна практика та інші, які передбачають колективну діяльність).

- Потреба та вміння логічно, естетично вибудовувати проєкт освітнього процесу. В проєктній діяльності існують процедури котрі визначаються майстерністю, особистими вподобаннями, інтуїцією педагога. Формування естетичного смаку майбутніх вчителів безпосередньо впливає на їх проєктну діяльність.

Педагогічні умови оволодіння проєктною діяльністю в процесі особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя доцільно визначити на основі наступних компонентів структури навчання: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовний, операційно-дійовий, контрольно-регулюючий, оцінювально-результативний [4, с. 101-102].

До педагогічних умов ми відносимо:

- Цілепокладання освітнього процесу в закладі педагогічної освіти, спрямованого на оволодіння проєктувальною діяльністю педагога, що передбачає включення цього виду педагогічної діяльності в систему цілей та завдань педагогічної освіти.

- Введення до освітніх програм освітніх компонентів які забезпечували б оволодіння студентами знаннями щодо сутності, змісту, принципів, процедур проєктної діяльності педагога.

- Визначення методів та засобів навчання майбутніх вчителів які відповідали б структурі та способам проєктної діяльності педагога.

- Серед основних форм організації процесу навчання педагогічному проєктуванню використовувати інтерактивні заняття (імітаційні ігри, що моделюють середовище та інтелектуальну діяльність майбутніх вчителів і створюють багатоаспектні умови для взаємодії та колективного прийняття рішень на основі індивідуальних підходів), педагогічну практику.

- Постійний моніторинг і контроль результатів навчання проєктній діяльності. З цією метою необхідно визначити критерії та рівні сформованості навичок педагогічного проєктування у майбутніх вчителів та способи їх діагностики.

Отже, позитивний результат оволодіння проєктною діяльністю в процесі особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя залежить від сукупності визначених психолого-педагогічних умов та заходів, спрямованих на їх реалізацію.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

2. Ершова О.О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 3. С 39-43.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва: Полит, лит-ра, 1974. 328 с.
4. Галузьяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник. 4-е вид., випр. і доп. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
5. Слостенин В.А. Проектирование содержания педагогического образования: гуманистическая парадигма. Москва: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. С. 229-247.
6. Український тлумачний словник. URL: http://ukrainian_explanatory.academic.ru/184788
7. Философский энциклопедический словарь / глав. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ОСВІТИ

Самохвал О. О.

У дослідженні проаналізовано поняття «професійна компетентність педагога», визначено ключові компетенції майбутніх перекладачів, що формуються у межах ЗВО та на основі цього сформульовано визначення «Професійна компетентність викладача дисциплін перекладацького циклу». Запропоновано модель професійної компетентності викладача дисциплін перекладацького циклу з детальним описом її структурних компонентів.

Ключові слова: викладач, професійна компетентність, переклад, дисципліна, компетенція.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TUTOR WHILE UPDATING THE CONTENT OF TRANSLATION EDUCATION

Samokhval O. O.

The research deals with the concept of "Professional Competence of the Tutors" and the key competencies of future translators, which are formed within the university. Accordingly the definition of "Professional Competence of the Translation Tutors." The model of professional competence of the translation tutors with the detailed description of its structural components is offered.

Keywords: tutor, professional competence, translation, course, competence.

Світові глобалізаційні процеси, які відображаються у всіх сферах суспільно-економічного життя, мають невідворотній вплив на усі сфери життя суспільства, у тому числі на систему вищої освіти. Вища освіта формує якість людського капіталу та сприяє розвитку продуктивних сил, що є необхідними передумовами економічного зростання держави та конкурентоспроможності в світових економічних процесах.

Структурні зрушення на ринку праці під впливом глобальних трендів, що спрямовані на появу інноваційної напрямів діяльності, зумовлюють зміни у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців у межах вищої освіти, зокрема й у перекладацькій освіті. Сьогодні перекладацька освіта надає можливість працевлаштування не лише у галузі філології та перекладацькій діяльності, але й у суміжних із нею сферах, зокрема журналістиці, ІТ-сфера, медіасфері, кіноіндустрії тощо.

Ще десять років тому такі професії, як копірайтер, рерайтер, контент-менеджер, кіноперекладач та інші, не викликали зацікавленості серед молоді та не користувалися попитом на державному ринку праці. На сьогодні ми не можемо стверджувати, що зазначені професії користуються надзвичайним попитом на національному ринку праці, але враховуючи тенденції світових економічних процесів, уже «завтра» може виникнути питання неготовності випускників закладів вищої освіти (далі ЗВО) до нових викликів у професійній діяльності.

Ураховуючи те, що вища освіта інтегрована у соціально-економічні процеси в державі, що зумовлює її динамічність, гнучкість і адаптивність, вирішення зазначеної проблеми знаходиться у компетенції провайдерів освіти, а саме ЗВО. Для реалізації нагального завдання, а саме формування конкурентоспроможного фахівця з урахуванням розвитку науково-технічного прогресу, ринкової економіки та інформаційного суспільства, визначається за необхідне осучаснення змісту навчальних дисциплін на основі вивчення міжнародних тенденцій на ринку працевлаштування, що, у свою чергу, потребує сформованості професійної компетенції викладачів, які забезпечують набуття та розвиток професійно важливих якостей майбутніх фахівців у процесі викладання он-лайн курсів.

Проблему професійної компетентності викладачів ЗВО досліджено у працях О. Алексюка, Г. Балла, Н. Баловсяк, Т. Бугайчук, О. Гура, І. Зязюна, Є. Клімова, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Сластьоніна та ін. У роботах науковців висвітлено поняття, зміст та структура професійної компетентності педагога, педагогічної майстерності та професійно важливих якостей викладача ЗВО.

Так, В. Сластьонін характеризує професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей спеціаліста, що відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для до-

сягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості [5].

Н. Баловсяк визначає професійну компетентність як найвищий рівень знань, умінь, розвитку здібностей, результатів і способів діяльності людини, норм поведінки, внутрішніх мотивів, що надають людині можливість досягти високих результатів у певній професійній діяльності [1].

На думку Н. Кузьміної, професійна компетентність педагога – це властивість особистості, що базується на поінформованості, авторитетності і дозволяє продуктивно вирішувати завдання, розраховані на формування особистості іншої людини [3].

Професійну компетентність майбутніх перекладачів досліджено у працях І. Алексєєвої, М. Варшауєра, Т. Коваль, В. Комісарова, Л. Латишева, Г. Мірама, Р. Міньяр-Белоручева, П. Ньюмарка, Л. Размжоу, К. Скиби, Д. Соєра, А. Чужакіна та ін. Професійна компетентність характеризується в першу чергу, як сума знань, умінь, навичок і особистісних характеристик, які потрібні перекладачу для успішного здійснення своїх професійних функцій [2].

Аналіз праць вітчизняних та закордонних вчених-лінгвістів, а також сформований експертною групою Генерального директорату з питань перекладу при Європейській комісії перелік компетенцій перекладачів [6], дозволяє говорити про професійну компетентність перекладачів як комплексну систему, яка передбачає сформованість таких компетенцій, як:

- лінгвістичної (лексичні, граматичні, орфографічні та фонетичні знання);
- інформаційно-комунікативної (розвиток культури мовлення, пристосовуваність до динамічних змін у мові, знання вимог щодо викладу інформації та ведення документації);
- перекладацької (уміння створити та запропонувати переклад, що відповідає вимогам клієнта, тобто меті та умовам перекладу);
- міжкультурної (знання правил комунікативної взаємодії з різними представниками соціуму, розпізнавання функцій та значень у мовних варіаціях (соціальних, географічних, історичних і стилістичних));
- технологічної (уміння працювати з коригувальними, перекладацькими, термінологічними програмами, навички здійснення перекладу різних форматів перекладу для різних технічних медіа);
- компетенції міжособистісної взаємодії (дотримання кодексу професійної етики, критичне мислення, стресостійкість, гнучкість, тайм-менеджмент, здатність учитися, уміння працювати в команді, включаючи віртуальний режим).

Професія викладача перекладацьких дисциплін фактично поєднує в собі педагога та перекладача, що обумовлює відповідну підготовку, розвинену професійну компетентність, набуття специфічних професійних і особистісних характеристик. Належна підготовка викладача перекладу до занять має суттєве значення для підвищення ефективності навчання перекладацьким дисциплінам [4]. Це вимагає не лише відповідну професійну компетентність у галузі перекладознавства, але й широку загальноосвітню ерудицію в сфері країнознавства, літератури, історії, психології.

Ураховуючи те, що професійна компетентність викладача дисциплін перекладацького циклу є комплексною системою педагогічних і перекладацьких знань, умінь та навичок включно з ключовими складовими професійної майстерності, пропонуємо авторське формулювання визначення «Професійна компетентність викладача перекладацької освіти». Отже, професійна компетентність викладача перекладацької освіти – це складне утворення фахово-особистісних компонентів як інтегральної системи ключових знань, умінь та навичок, необхідних для успішної професіоналізації в предметній сфері викладання.

Пропонуємо детальний опис фахово-особистісних компонентів із ключовими компетенціями, що структурують модель професійної компетентності викладача перекладацької освіти.

1. Когнітивний компонент:

- лінгвістична компетенція (фонетичні, лексикологічні, граматичні, орфографічні, стилістичні знання, вміння ними оперувати на практиці);
- перекладацька компетенція (знання перекладацьких норм, вміння створювати та розуміти тексти двома мовами, вміння виявляти типи перекладацьких стратегій і чинників, тощо);
- предметна компетенція (наукові знання у галузі дисципліни, що викладається та готовність їх застосувати у професійній діяльності);
- міжкультурна компетенція (міжкультурна грамотність, вміння коректно вести діалог культур).

2. Педагогічно-діяльнісний компонент:

- пізнавально-інтелектуальна компетенція (вміння здобувати нові знання із різних джерел, виділяти головне, суттєве при відбиранні та структуруванні навчального матеріалу, вміння аналізувати педагогічні ситуації);
- організаторська компетенція (вміння організовувати та коректувати протікання педагогічного процесу, налаштовувати FeedBack, вміння коректно оцінювати).

3. Комунікативно-рефлексивний компонент:

- психологічна компетенція (уміння аргументовано способи вирішення проблеми на різних рівнях активності, успішно та коректно діяти в нестандартних ситуаціях, уміння мотивувати та заохочувати, готовність до емпатії, стресостійкість, критичного мислення);

- компетенція іншомовної взаємодії (мовні вміння та мовленнєві навички, які поєднані із комунікацією іноземною мовою на предметні теми на основі адекватного використання знань, проведення аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення).

4. Інформаційно-технологічний компонент:

- комп'ютерна компетенція (уміння та навички працювати із сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням);

- інформаційна компетенція (вміння генерувати цікаві думки та ідеї, актуалізувати увагу на корисну інформацію, доводити та спростувати твердження).

Таким чином, професійна компетентність викладача перекладацької освіти передбачає сформованість ключових компетенцій, що передбачають професійно-орієнтовані, педагогічні, технічні знання, сформованість комунікативних навичок і особистісних якостей, які у сукупності дозволяють ефективно здійснювати викладацьку діяльність. Побудована компетентнісна модель викладача перекладацької освіти не є вичерпною, залишається відкритою для дискусії, але містить основоположні компетенції необхідні викладачу для викладання нових дисциплін перекладацького циклу.

Література

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук спец : 13.00.04. К., 2006. 330 с.
2. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. Москва: МГЛУ, 1997. 56 с.
3. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Львов, 1970. 114 с.
4. Професійна підготовка перекладачів у США: теорія і практика : монографія / К.М.Скиба. Хмельницький : ХНУ, 2017. 450 с.
5. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997. 308 с.
6. EMT expert group. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Brussels, 2009. P. 1–8.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Севастьянова М. С.

У статті представлений розгляд деяких сучасних аспектів професійного розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі практичної підготовки, розглядаються та аналізуються сучасні підходи до проблем формування педагога нового зразка. Розглянута актуальність формування фахової компетентності майбутніх учителів в умовах цифровізації педагогічної освіти, визначено зміст та обсяг понять "компетенція", "компетентність", "професійна компетентність", що передбачає підвищення підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти до професійної діяльності. Доведено, що формування цифрової компетентності у студентів здійснюється лише за особистою мотивацією до неперервного професійного розвитку. Одним із головних завдань сучасної освіти є кар'єрне, особистісне, професійне зростання майбутніх вчителів початкових класів що формується тільки за умови його безперервного самовдосконалення, бажання шукати можливості для процесів самореалізації в професійному середовищі.

Ключові слова: Цифрова компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; Нова українська школа; цифрова грамотність; інформаційно- комунікаційні технології.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE DIGITAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER IN PRIMARY SCHOOLS OF HIGHER EDUCATION

Sevastyanova M. S.

The article presents some contemporary aspects of the professional development of digital competence of future primary teachers in practical training, Consideration and analysis of modern approaches to the problems of forming a new pedagogue. Consideration was given to the relevance of building the professional competence of future teachers in the context of the digitization of pedagogical education, and the content and scope of the concepts of "competence", "competence" and "professional competence" were defined Higher education for higher education teachers. It has been proved that the formation of digital competence in students is carried out only on the basis of personal motivation for professional development. One of the main tasks of modern education is the career, personal and professional development of future primary school teachers, which is formed only if they continuously improve themselves, The desire to seek opportunities for self-fulfillment in a professional environment.

Keywords: digital competence; information and communication competence; new ukrainian school; digital literacy; information and communication technologies.

На момент сьогодні, основною метою професійної освіти в Україні є підготовка педагогічної спільноти, яка направлена на термінове формування нових цифрових компетенцій у своїй діяльності. Досвід останніх місяців показав, що в сучасних умовах вчителям необхідно максимально швидко вчитися, освоювати сучасні технології, опанувати новими інструментами навчання. Безперервне навчання – ось до чого сьогодні прийшов весь світ і на чому буде будуватися наше майбутнє. Саме тому, сучасні аспекти формування цифрової компетентності у майбутніх вчителів початкових класів полягають у розвитку професійних навичок, що поступово і системно включають активну, самостійну діяльність. Наприклад, самоосвіту.

У зв'язку з сучасними викликами інформаційного суспільства та швидкоплинними технічними й технологічними процесами, одним із ключових питань освіти є розвиток цифрової компетентності вчителя. У системі шкільної освіти вчителі мають йти в ногу з часом, ефективно та якісно реагувати на виклики ХХІ століття. Майбутні вчителі мають навчитися створювати відповідне середовище для своїх учнів, знати шляхи безпечного проведення в мережі Інтернет, а також вміти створювати захищати власну інформацію у цифровому просторі.

Діти народжені після 2010 року на «ти» з технологіями і хочуть вчити, тільки те, що їм дійсно цікаво. Це означає, що сучасна школа повинна створити такі умови для учня, при цьому звертати увагу на необхідні компетенції учителя. Розробники Концепції Нової української школи рекомендують створювати атмосферу, де діти навчатимуться активно мислити, не будуть боятися говорити свою думку, де будуть прислухатись до їхніх думок. Вихована в таких умовах особистість, обов'язково стане відповідальним, креативним громадянином України [3, с.122]. Отже, основною метою освіти в Україні, є підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного до результативної професійної роботи за фахом та конкурентоспроможного на ринку праці.

У відповідності до запровадження нового Державного стандарту початкової освіти, необхідності реалізації «Концепції нової української школи» значно загострюється проблема підвищення професійного рівня майбутніх учителів початкової школи. Розв'язання цієї проблеми є найголовнішим завданням закладів вищої педагогічної освіти. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в педагогічному закладі вищої освіти має здійснюватися згідно із Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державними та галузевими стандартами й іншими чинними нормативними документами. Так, підґрунтям змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є вимоги державних стандартів щодо підготовки фахівців відповідно суспільних потреб, передового педаго-

гічного досвіду, теорії та практики професійної освіти, зарубіжного досвіду підготовки фахівців, запитів вітчизняного та зарубіжного ринку праці, теоретичних положень методологічних підходів до організації педагогічного процесу. Саме тому у майбутніх фахівців повинні сформуватися такі компетенції :

1. Пошук і робота з інформацією.

Студент має формувати і удосконалювати навички пошуку та аналізу інформації в інтернеті.

2. Безпека в інтернеті.

Студенти мають навчитися забезпечувати безпеку собі і своїй інформації в інтернеті. На жаль, багато з них не розуміють важливість кібербезпеки і терміново повинні вчитися її основам. Наприклад, за даними досліджень близько 2/3 спільноти мають незахищені паролі та небезпечно їх зберігають.

3. Управління інформацією та даними.

Інформацію необхідно безпечно зберігати і правильно керувати нею. За результатами опитування, багато майбутніх педагогів не вміють користуватися хмарними системами зберігання, а також не усвідомлюють, коли порушують законодавство щодо персональних даних третіх осіб.

4. Організація навчання в цифровому середовищі.

До введення режиму самоізоляції і дистанційного навчання більше половини студентів вже використовували цифрові ресурси проте ситуація показала, що онлайн-освіта – це абсолютно новий формат роботи, якому потрібно вчитися.

5. Кооперація в цифровому середовищі .

Колективна робота в цифровому середовищі – одна із заповнених ефективного навчання. Вчителям необхідно удосконалювати цифрові інструменти спільної роботи з учнями, батьками та колегами.

6. Комунікація в цифровому середовищі.

Комунікація є не менш важливою для навчання в інтернеті. Вчені зазначають, що сьогодні третина педагогів, які брали участь в опитуванні, не справляється з паралельним використанням декількох функцій у середині одного і того ж сервісу, а також їм складно взаємодіяти одночасно з декількома сервісами та додатками.

Також одна з найголовніших компетенцій є – цифрова. Сюди відносимо такі аспекти, як організація комунікації, професійна співпраця, розвиток цифрових навичок і рефлексивні практики.

Цінність цифрової компетентності охарактеризовано в Концепції Нової української школи. Вона показує впевнене застосування інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку, обробки, створення, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та особистому

спілкуванні. Інформаційна грамотність – це основа програмування, алгоритмічного мислення та роботи з базою даних. Розуміння етики та безпеки роботи з інформацією (інтелектуальна власність, авторське право, тощо) [2, с.11].

Освітня ситуація вказує на потребу в учителях, які здатні самостійно здійснювати проєктувальну і конструкторську функцію, креативно мислити та бути гнучкими у змінах. Заклади вищої освіти готуючи майбутніх вчителів початкових класів, дають їм високий рівень академічних знань, проте звертають надто мало уваги на психологічну підготовку учителів, зокрема розвитку логічного мислення і пам'яті, що нині необхідні для роботи в сучасній школі [1, с.24].

Отже, професійний розвиток компетентності майбутнього вчителя початкових класів – це комплексне поняття, яке, з одного боку, розглядається як певний спосіб життєдіяльності, а з іншого – передбачає цілеспрямоване, ефективне застосування технічних знань і умінь в реальній діяльності. Очевидно, що подальший розвиток початкової освіти, так чи інакше, пов'язаний з дедалі глибшим впровадженням цифрових технологій для розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів. Характерною ознакою професійної діяльності вчителя початкових класів є те, що саме він адаптує дітей до освітнього середовища, показує особливості навчання і самоосвіти в умовах інформаційного суспільства.

Література

1. Гончаров В. Проблема підготовки нового вчителя: філософія, математика. *Вища освіта України*. 2012. № 2 С. 22–27.
2. Нова українська школа: Порадник для вчителя / ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016 р. Гриневич Л., Елькін О., Коберник І., Калашнікова С., Ковтунець В., Макаренко О., Шиян Р.

СПОСОБИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Слободянюк С. С.

У статті зроблено спробу аналізу способів використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках всесвітньої історії та історії України он-лайн. Розглядається діалоговий інтерактивний характер навчання за умов дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційно-комунікативні технології, урок історії, проєктна діяльність, веб-квест, візуалізація.

METHODS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN HISTORY LESSONS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Slobodianiuk S. S.

The article attempts to analyze ways to use information and communication technologies in lessons of world history and history of Ukraine online. The dialogic interactive nature of distance learning is considered.

Keywords: *remote learning, information and communication technologies, history lesson, project activity, web quest, visualization.*

Становлення Нової української школи відбувається у умовах переходу суспільства від постіндустріального до інформаційного, коли особливого значення для успішної соціалізації особистості набувають вміння працювати із засобами інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) і використовувати їх для навчання протягом життя. Особливого значення володіння комп'ютерними технологіями навчання набуло в умовах пандемії, коли починаючи з 2020 р. Україна, як і більшість країн світу, вимушена була перейти до навчання он-лайн. Це зумовлює актуальність дослідження використання засобів ІКТ в освітньому процесі, зокрема на уроках історії в умовах дистанційного навчання.

Теоретичне обґрунтування та практична реалізація методики ІКТ на уроках знайшли відображення в роботах Л.А. Басурматорової [1], В.Ю.Бикова [2], Р.Вільямса [3], А.М.Гуржія [4], М.І.Жалдака [5], В. В. Лапінського [6], О.В.Співаковського [10], О.М.Спіріна [11], О.І.Пометун [9] тощо.

Метою статті є аналіз способів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні історії для забезпечення результативності історичних дисциплін під час дистанційного навчання.

Під освітніми інформаційно-технологічними технологіями прийнято розуміти сукупність комп'ютерно-технологічних методів та засобів збору, організації, обробки, збереження, передачі інформації для ефективного впливу на структуру освітньої діяльності школярів. Засоби ІКТ поділяють на дві групи в залежності від їх функціонального призначення: апаратні та програмні. До апаратних відносяться всі різновиди персонального комп'ютера, периферійне обладнання, наприклад принтер, сканер, та мережі як глобальні, так і локальні. До різновидів програмних засобів належать системні (операційні системи *Windows, Apple*), прикладні (текстові редактори – *MS Word, Лексикон*), графічні редактори – *CorelDRAW, Adobe PhotoShop*, табличні процесори – *Excel, Quattro Pro*), інструментальні (для монтажу відео *Movavi Video Suite*, для створення презентацій – *Power Point, Prezio*, комунікаційні платформи (*Skype, Zoom Video Communications*)).

Основною перевагою ІКТ є сприйняття і розуміння навчального матеріалу цілісно, в органічній єдності. Ян Амос Коменський в «Великій дидактиці» зауважував: «...Усе, що тільки можна давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне дотикові – через дотик. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями...» [7]. Таке синкретичне сприйняття навчального матеріалу при використанні ІКТ розвиває в учнів навички дослідницької діяльності, їх творчі здібності; посилює мотивацію навчання; стимулює пізнавальну активність, формує уміння працювати з інформацією, розвиває комунікативні здібності; залучає до досягнень інформаційного суспільства [8].

Особливостями застосування ІКТ на уроках історії он-лайн є діалоговий інтерактивний характер навчання, розуміння історичних процесів і понять в наочній динамічній формі, створення пізнавального інтересу і новизни при вивченні історії, розвиток інформаційних, соціальних, комунікаційних навичок учнів [10]. Серед засобів ІКТ, які найчастіше використовуються вчителями історії під час проведення дистанційних занять, можна виділити як традиційні, так й інноваційні: презентації, флеш-фільми, мультимедійні карти, Web-квести, карти пам'яті.

До поширеного у практиці навчання історії способів ІКТ можна віднести презентації, які поділяють на навчальні та проектні.

Навчальні презентації стимулюють інтелектуальну діяльність учнів, адже контекстом слугують не тільки коментарі, а й малюнки, звукові вставки, анімація, портрети. Це в свою чергу приводить до сприйняття знань, історичних фактів, подій, документів, коментарів у взаємозв'язку. Комп'ютерна візуалізація історичних тем, яку в більш яскравій формі можуть забезпечити презентації, позитивно впливає на всі когнітивні процеси, так як учні долучаються до інтерактивного діалогу [9]. Існує багато різновидів навчальних презентацій: презентація-альбом (наприклад, «Мистецтво романтизму першої половини ХІХ ст.» (9 клас), «Живопис епохи Відродження» (7 клас), «Скульптура бароко» (8 клас)), презентація – віртуальна екскурсія («Російська архітектура ХVІІІ ст..(8 клас), «Середньовічне містобудування на прикладі м. Львів (7 клас), «Вулицями архітектора Городецького» (10 клас)), презентації – персоналії історичної особистості («Кирило Розумовський – останній гетьман України» (8 клас), «Симон Петлюра – головний отаман УНР» (10 клас), «В'ячеслав Чорновіл – фундатор української незалежності» (11 клас)), презентації – словники, порадики, енциклопедії («Пантеон грецьких богів» (6 клас), «Словник архітектурних стилів» (7-9 клас)).

Широким є діапазон проектних презентацій, які спрямовані на організацію творчої дослідницької діяльності учнів: презентація – доповідь («Геноцид як феномен ХХ століття: генезис, фактори виникнення, ознаки» (11 клас), презентація – захист науково-дослідницької роботи МАН («Магдебурзьке право і його застосування на Правобережній Україні (на прикладі міст сучасної Волині – Житомирщини)»).

З метою інформаційної насиченості уроку в практиці вчителів історії чільне місце займають флеш-фільми. Це короткі навчальні документальні або анімаційні фільми для використання на уроках, для самоосвіти, темою якого стали історичні факти, битви, події, персоналії. Назва засобу походить від англійського слова «швидкий», і дійсно перевагою флеш-фільмів є сконцентрованість інформації, забезпеченість звуковою та візуальною інформації. Популярними ресурсами з вивчення історії України є проекти, створені українськими кінематографістами. «Невідома Україна» – цикл документальних фільмів зі 108-мі 15-хвилинних частин, що охоплюють майже всю історію України від неоліту до прийняття незалежності. «20 кроків до мрії» складається з 5-ти хвилинних фільмів, присвячених важливим історичним фактам, подіям, що відбувалися довкола становлення української держави. Комп'ютерно – анімаційним проектом каналу «Інтер» є «Країна. Історія українських земель», що складається із 183 серій про різні регіони, міста, важливі події та знакові історичні постаті. Серед продуктів зарубіжного виробництва інтерес представляє серіал «Енциклопедія» – колекція 5 –ти хвилинних фільмів про всесвітньо відомі історичні події та особистості.

Серед основних способів застосування ІКТ під час дистанційного уроку історії особливу роль відіграють мультимедійні інтерактивні карти, наприклад, «Історія становлення території України» – інтерактивна навчальна карта з візуалізацією історичних місць та подій, Time Maps – інтерактивний історичний атлас, за допомогою якого можна подивитись межі та назви держав у різні епохи з історичними фото і довідками, Battles – інтерактивна карта битв і воєн людства, на якій зібрані всі задокументовані битви та військові конфлікти, які відбулися в історії людства. Вони дають можливість малювати на карті, розмішувати і пересувати написи, задалегідь підготовлені вчителем, робити позначки, показувати стрілочками шляхи переміщення військ. Такі технології можуть стати основною методикою з тем «Походи Олександра Македонського» (6 клас), «Основні події національно-визвольної війни під проводом Б. Хмельницького», «Українські визвольні змагання» (10 клас), «Україна в II світовій війні» (11 клас) тощо.

Освітній web-квест (webquest) – проблемне завдання с елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні

ресурси Інтернету. Основою web-квестів є проектна методика, яка виникла ще на початку століття в США. Розробниками web-квеста як навчального завдання є Берні Додж, професор освітніх технологій Університету Сан-Дієго (США) і Том Марч. При проведенні web-квесту потрібно враховувати певні вимоги, зокрема активну групову форму проведення, максимальну інтеграцію інтернет-ресурсу, рольові ігрові моменти [11]. Завдання для проведення web-квест мають бути побудовані окремими блоками питань і переліками адрес в мережі Інтернет, де можна отримати інформацію.

Для забезпечення індивідуального розвитку учня, самостійності в навчально-пізнавальній діяльності в онлайн-навчання все більшої популярності набувають карти знань («карти розуму», «інтелект-карти», «карти пам'яті» або «ментальні карти»). Карти знань за допомогою діаграм, схем в наочному вигляді представляють різні ідеї, завдання, тези, пов'язані одне з одним та об'єднані загальною ідеєю. Вони дозволяють охопити всю ситуацію в цілому, а також утримувати одночасно у свідомості значну кількість інформації, щоб демонструвати зв'язки між окремими частинами, запам'ятовувати інформацію та відтворювати її навіть через тривалий термін. Серед сучасних програмних продуктів і сервісів існує їх велика кількість для створення і редагування діаграм зв'язків: Mind42, FreeMind, LucidChart, Bubbl.us. Застосування карт знань дозволяє реалізувати ідеї індивідуалізації та диференціації навчання.

Таким чином, різноманітні способи використання інформаційно-комп'ютерних технологій під час дистанційного навчання сприяють зміні пріоритетів із засвоєння учнями готових академічних знань у ході уроку на самостійну активну пізнавальну діяльність кожного учня з урахуванням його можливостей, формуванню інформаційні компетенції, що входять до десяти ключових компетентностей Нової української школи.

Література

1. Басурматорова Л.А. Роль ИКТ-компететности учителей-предметников в образовательном процессе: Информационные технологии в образовании // Л. А. Басурматорова., Л. С. Хуснутдинова. Москва: Изд-во ИТО, 2009. 187 с.
2. Биков Ю.В. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсинг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. Вип. 10. С. 8-23.
3. Вильямс Р., Макли К. Компьютер в школе. Москва: Просвещение, 2008. 123 с.
4. Гуржій А.М., Лапінський В.В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С. 30-37.

5. Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : [посіб. для вчителів]. Київ: Шкільний світ. 2006. № 3–4. 96 с.
6. Лапінський В. В., Пилипчук А. Ю., Шишкіна М. П. та ін. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія / за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова. Київ: ІТЗН, 2008. 200 с.
7. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.
8. Комп'ютерно орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005, № 2. С.42.
9. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2005. 324 с.
10. Співаковський О. В., Крутлик В. С. Технології розробки програмних засобів, які підтримують компонентно-орієнтований підхід. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія №2.
11. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: критерії внутрішнього оцінювання якості. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. 5 (19).

ЗНИЖЕННЯ ПРОЯВІВ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Соколовська Т.

У статті представлено результати діагностики шкільної тривожності в учнів початкової школи з порушеннями зору. Розглядаються психологічні особливості школярів з порушеннями зору, а також способи та прийоми зниження проявів шкільної тривожності в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано досвід корекційно-педагогічної роботи з дітками, які мають порушення зору.

Ключові слова: *шкільна тривожність, психолого-педагогічний супровід, дитина з особливими потребами, порушення зору, корекційно-педагогічний вплив, інклюзивна освіта.*

REDUCTION OF SCHOOL ANXIETY FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

Sokolovska T.

The article presents the results of the school anxiety diagnosis of primary school pupils' with visual impairments. The psychological features of children with visual impairments, as well as ways and means to reduce the manifestations of

school anxiety in inclusive education are considered. The experience of correctional and pedagogical work with children with visual impairments have been analyzed.

Keywords: *school anxiety, psychological and pedagogical support, child with special needs, visual impairment, correctional and pedagogical impact, inclusive education*

В умовах сучасного нестабільного світу, зростання вимог до системи освітніх послуг, у масштабних суспільних трансформаціях актуалізується проблема особистісної тривожності людини. Педагоги, психологи, учителі-практики, неврологи все частіше починають говорити про зростання кількості дітей, що демонструють – як у закладі освіти, так і в інших ситуаціях соціальної взаємодії – загострені почуття неспокою, хвилювання, невпевненості у власних силах, емоційну нестабільність. Особливо гостро ця проблема відчувається в роботі зі школярами, які мають порушення психофізіологічного розвитку і, відповідно, особливі освітні потреби. Тривожність – це переживання, стан неспокою, що відчуває людина в очікуванні загрози чи небезпеки.

Тривожність як одна з найбільш складних проблем сучасної психологічної науки є предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних учених протягом багатьох років (Ч. Спілберг, К. Хорні, Г. Салліван, Ю. Ханін, Н. Левітов, Є. Брель, Б. Кочубей, А. Прихожан та ін.).

Нажаль, з кожним роком зростає кількість дітей із сенсорними порушеннями і також зростає увага фахівців до різних проблем особистісного розвитку цих дітей. Одна з таких проблем – підвищений рівень тривожності у школярів із зоровою патологією. Це свідчить про те, що діти з подібним порушенням сенсорної сфери відчувають труднощі в якісному та різноманітному сприйнятті довколишнього світу, оскільки в них дещо спотворена система сенсорних еталонів.

Мета нашої статті – представити результати комплексної діагностики тривожності дітей із порушенням зору як чинника, що впливає на розвиток емоційних і поведінкових реакцій школяра, а також описати методи і засоби психолого-педагогічної корекції наявних недоліків.

У сучасній психолого-педагогічній науці склалися декілька основних підходів до розуміння тривожності: 1) тривожність розглядається як індивідуальна психологічна особливість особистості, в якій спостерігається підвищений рівень переживань і занепокоєнь у складних життєвих обставинах (В. Давидов). Такий стан не є проявом хвороби або психічним відхиленням; 2) тривожність – це емоційний негативно забарвлений стан особистості, що впливає на її життєдіяльність і поведінку в соціумі [1]. Науковці розрізняють такі види тривожності: ситуативну та постійну. Ситуативна тривожність виступає у формі захисної реакції організму на появу зовнішніх різноманітних негативних при-

чин, отже не є негативною рисою. Постійна ж тривожність, навпаки, – серйозна психологічна проблема [5].

Як зазначав Л. Виготський, будь-який дефект змінює відносини людини з довколишнім світом, що дає «соціальну ненормальність поведінки» [цит. за 1, с. 19]. У практиці роботи спеціальних шкіл у зв'язку з цим завжди існувала гостра потреба в організації психологічної допомоги, спрямованої на формування особистісно орієнтованих, емпатійних відносин, без яких неможливий розвиток інтегративних процесів. З появою системи інклюзивного навчання, покликаної забезпечити повноправний і рівноцінний доступ до освітніх послуг, адекватну адаптацію та соціалізацію як дітей з порушенням розвитку, так і нормотипових школярів, питання психологічної підтримки особливої дитини дістало нові варіанти свого розв'язання.

В інклюзивних класах основна проблема навчання дітей з порушеннями зору полягає в тому, що звичайний учитель, який не має відповідної тифлопедагогічної освіти і власних проблем із зором, насправді не усвідомлює ступеня обмежень зорових можливостей свого учня. Тому при переході дитини до інклюзивного класу насамперед батьки особливого учня повинні донести до всіх педагогів інформацію про те, як і за яких обставин дитина спроможна добре сприймати зорові образи, що потрібно враховувати (ведуче око, час на розглядувана об'єкта, володіння зорово-тактильним навиком обстеження предметів тощо) і як організувати робоче місце (індивідуальний дидактичний матеріал, освітленість, спеціальні посібники, застосування технічних засобів навчання і т. п.), щоб донести нову інформацію для слабозорого учня без втрати її якості. Учитель повинен мати уявлення про те, що слабозорі діти також різняться за своїми зоровими можливостями одні від одного. Основними визначальними факторами таких відмінностей є: гострота зору, межі поля зору, можливості просторового сприйняття, сприйняття об'єктів за умов різної освітленості. І саме ці фактори стають тими чинниками, що за різних умов викликають тривожні стани в слабозорих школярів. Тому крім готовності трансформувати умови навчання і адаптувати освітній процес на рівні, зокрема, дидактичних інструментів – методів, прийомів, засобів і форм організації навчання – учителі інклюзивних класів повинні також враховувати особливі емоційні стани слабозорих учнів [4].

Зоровий дефект та його наслідки, порушуючи внутрішню гармонію особистості, необхідну для адаптації та соціалізації, перешкоджають успішному входженню дитини в соціум. Це стає додатковою передумовою до переживання емоційного дискомфорту в не завжди терпимій до дітей із проблемами здоров'я шкільній атмосфері. Очевидно, що почуття нестабільності, незахищеності перед складнощами навколишньо-

го світу, неадекватні уявлення про вплив зорового дефекту на життя і майбутнє дітей, переживання емоційного дискомфорту, розходження між рівнем самооцінки і домаганнями загалом формують тривожність як емоційний стан або як стійка властивість особистості. Саме тривожність, як відзначають дослідники – освітяни та практичні психологи, лежить в основі цілого ряду психологічних труднощів у дитячому віці [3, с. 204].

Для дослідження тривожності учнів початкової школи було використано методику ДДЛ (Дім-Дерево-Людина) і Тест тривожності Р. Теммла, У. Амен, М. Доркі. Ми розподілили учнів на експериментальну і контрольну групу: до експериментальної групи увійшли 10 учнів 4 класів, які мають різного роду порушення зору і навчаються в інклюзивних класах, до контрольної групи увійшли 10 учнів із нормотиповим розвитком, які є учнями як інклюзивних, так і звичайних класів (також 4-ті класи).

Отримані результати за методикою ДДЛ засвідчили наявність проблем в емоційно-особистісній сфері дітей з порушенням зору, які навчаються в інклюзивних класах (загальна кількість респондентів – 10 учнів з трьох різних класів), як-от: тривожність (60%), страхи (40%), демонстративність (40%), прояви агресії в спілкуванні (40%), імпульсивність (50%), занижена самооцінка (50%). Результати діагностики рівня тривожності за тестом тривожності Р. Теммла, В. Амен, М. Доркі свідчать про те, що у школярів із порушеннями зору середній рівень тривожності вищий на 20%, ніж у дітей із нормотиповим розвитком. Результати дослідження показали, що у хлопчиків обох груп у порівнянні з дівчатками тривожність дещо вища. У дівчаток переважає середній показник. Таким чином, можемо дійти висновку про те, що молодші школярі, які не мають зорової патології, демонструють певні особливості емоційно-особистісної сфери, що може бути пов'язане з віковими змінами. За сприятливих умов виховання та психопрофілактичної підтримки такі емоційні прояви стираються в міру дорослішання дитини. У дітей з порушеннями зору емоційно-особистісні проблеми виявляються частіше і більш виразно, що пов'язано безпосередньо з зоровою депривацією та вторинними відхиленнями у розвитку. Все це, своєю чергою, призводить до значних труднощів соціальної адаптації та подальшої соціалізації дитини [2; 3].

Індивідуальні бесіди з дітками, котрі мають порушення зору, спостереження за ними під час навчальних та корекційних занять дозволили нам побачити: прояви страху перед чимось новим, невідомим, безініціативність, схильність до злопам'ятності, страх перед незнайомими людьми, неспроможність контролювати власні почуття, очікування невдач, занижену самооцінку тощо.

З метою коригування рівня тривожності дітей з порушенням зору в інклюзивних класах нами було використано міні-тренінг з елементами психогімнастичних вправ-етюдів, побудованих на підході М. Чистякової [5]. Участь у цьому тренінгу дозволила учням засвоїти приблизно близько десятка понять, пов'язаних з переживаннями основних емоцій («радість», «сум», «інтерес», «відраза», «гнів», «презирство», «страх», «сором», «приятель»), і десять уявлень, що оцінюють особисті якості людини. Заняття з вихованцями експериментальної групи проводилися двічі на тиждень та тривали 25-30 хвилин. Структура занять будувалася за певною схемою та складалася з чотирьох фаз: *I фаза* – мімічні та пантомімічні етюди. Виразне зображення окремих емоційних станів, пов'язаних із переживаннями тілесного та психологічного задоволення та невдоволення. Моделі вираження основних емоцій (радість, подив, інтерес, гнів, огида, зневага, страх та ін.) та деяких емоційно забарвлених почуттів (гордість, сором'язливість, впевненість та ін.). Діти знайомляться з елементами виразних рухів: мімікою, жестом, позою, ходом. *II фаза* – етюди та ігри на вираження окремих якостей характеру та емоцій. Виразне зображення рис, що з'являються завдяки соціальному середовищу (жадібність, доброта, чесність тощо), їх моральна оцінка.

III фаза – етюди та ігри, що мають психотерапевтичну спрямованість на певну дитину або групу загалом. Корекція настрою та окремих рис характеру дитини, моделювання стандартних ситуацій. Використовуються мімічні і пантомімічні здібності дітей для максимально природного втілення в заданий образ. *IV фаза* – психом'язове тренування. Зняття психоемоційного напруження, навіювання бажаного настрою, поведінки, реакцій.

Після проведення корекційно-розвивальних занять була проведена повторна діагностика з використанням тих самих методик. Отримані результати показують, що рівень тривожності у школярів із порушенням зору в експериментальній групі значно знизився – на 40 %. Рівень тривожності дітей контрольної групи залишився на попередньому рівні. У дівчаток, як і в результаті первинної діагностики, рівень тривожності виявився нижчим, ніж у хлопчиків. Високого показника тривожності не виявлено в жодній дитини. Однак у хлопців є труднощі у вираженні власних емоцій за допомогою міміки та пантоміміки. Це може призвести до проблем у спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими людьми. Таким чином, за умови своєчасної та систематичної організації корекційно-розвивальної роботи з використанням тренінгових вправ, сюжетно-рольових ігор і психогімнастики можливо знизити рівень тривожності учнів із порушенням зору, а також розвивати комунікативні здібності і загалом емоційну сферу дітей.

Література

1. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 2012. № 3. С. 15-26.
2. Євдошенко О. А. Порушення зору в дітей. Причини, наслідки та особливості роботи. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 12. С. 8-12.
3. Игнатьева А.В. Эмоциональная сфера детей с нарушениями зрения. *Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Международной научно-практической конференции (24-25 мая 2012 года, г.Уфа)*. Уфа: Издательство ИРО РБ, 2012. С. 202- 204.
4. Кондратенко С.В. Організація корекційно-розвивальних занять з просторового орієнтування для дітей молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» 12 березня 2019 року м. Київ. К.: Інтерсервіс, 2019. С. 18-21.*
5. Чистякова М.И. Психогимнастика. Под ред. М.И. Буянова. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 160 с.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Станіслав А. В.

У статті проаналізовані системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний підходи до створення моделі формування правової культури майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. Дана модель розглядається як відкрита, складна і динамічна система, що містить взаємопов'язані компоненти: цільовий, змістовно-технологічний, діагностичний, контрольний і результативний.

Ключові слова: модель, правова культура, майбутні керівники закладів загальної середньої освіти, компоненти моделі, організаційно-педагогічні умови, дидактичні умови.

MODEL OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF FUTURE HEADS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Stanislav A.V.

The article analyzes systematic, personality-oriented, competence-based, activity-based, axiological approaches to creating a model for forming the legal culture of future heads of general secondary education institutions. This model is considered as an open, complex and dynamic system containing interrelated components: target, content-technological, diagnostic, control and effective.

Keywords: model, legal culture, future heads of institutions of general secondary education, components of the model, organizational and pedagogical conditions, didactic conditions.

Проектування моделі формування правової культури студентів є різновидом соціального моделювання. «Особливістю сучасного соціального моделювання є те, що воно стає динамічним. Соціальні моделі можна змінювати залежно від тих параметрів, що цікавлять дослідника. Це стало можливим тому, що перейшли від простої фіксації явищ, як це мало місце в соціальній статистиці, до їх взаємозв'язку, як це характерно для системи подвійних зв'язків, вироблення і визначення деяких закономірностей зміни цих взаємозв'язків у деякій загальній для них системі» [1, с. 34].

Відповідно до цього, теоретичне моделювання виробило чотири базові принципи:

1. Визначення цілей моделювання.
2. Обмеження кількості основних чинників, здатних здійснити значущі зміни в досліджуваній системі.
3. З'ясування особливостей взаємозв'язків і взаємовідносин між цими чинниками.
4. Встановлення характеру зв'язків між чинниками і визначення основних, що характеризують вектор розвитку і зміни цієї системи.

Модель формування правової культури студентів передбачає визначення мети, розробку змісту і дидактичних умов становлення правової культури даної цільової групи на основі системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного й аксіологічного підходів.

Системний підхід (І. Блауберг, І. Макдермотт, Д. О'Коннор та ін.) має на увазі проектування моделі формування правової культури студентів як цілісного комплексу взаємопов'язаних і взаємообумовлених елементів, сукупності сутностей і відношень [6; 18].

З позиції *особистісно-орієнтованого підходу* (С. Безрученко, Є. Бондаревська, В. Сериков та ін.), педагог повинен, у першу чергу, концентруватися на цілісній особистості студента, створювати умови для повноцінного якісного розвитку таких характеристик індивідуума, як здатність до вибору; вміння рефлексувати, критично оцінювати своє життя і професійну діяльність, шукати сенс життя, формувати образ власного «Я», мати почуття відповідальності за здійснювані в побуті і професійній сфері дії [5; 8].

Діяльнісний підхід (І. Іваненко, П. Летвінко, Р. Мей, Т. Черняк та ін.) спирається на таку «концепцію засвоєння соціального досвіду, в якому: 1) головна мета навчання – розвиток студентів, забезпечення умов для саморозвитку; студенти визнаються суб'єктами освітнього процесу;

2) навчання передбачає організацію й управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, на основі співпраці, суб'єкт-суб'єктної взаємодії; навчання розглядається як діяльність; 3) засвоєння знань і вмінь розглядається як активно-дослідницький процес, що здійснюється за допомогою мотивованого і цілеспрямованого розв'язання завдань» [13; 21, с. 65].

Специфіка використання *компетентнісного підходу* (В. Байденко, В. Землянський, К. Маркович, І. Мейгас, Дж. Равен та ін.) спрямована на «поліпшення взаємодії з ринком праці, підвищення конкурентоспроможності фахівців, оновлення змісту, методології і відповідного середовища навчання" [3; 12; 20].

Аксіологічний підхід (С. Алексеєнко, Б. Боритко, А. Брушлинський, А. Маслоу, С. Маслюченко, А. Саламатов та ін.) оперує центральним поняттям «цінність», яке «характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, що включені в ціннісні стосунки. Останні формуються на основі розрізнення людиною добра і зла, істини і помилок та інших значущих характеристик дійсності» [2; 17].

З урахуванням зазначених вище теоретичних підходів у педагогіці, модель правової культури майбутніх керівників ЗЗСО повинна розглядатися як відкрита, складна і динамічна система, що містить взаємопов'язані і взаємообумовлені компоненти: цільовий, змістовно-технологічний, діагностичний, контрольний і результативний.

Цільовий компонент моделі можна визначити як планування результату педагогічного процесу, що організується. Цей термін – комплексний, при цьому «мета як регулятор діяльності – це ідеальний результат, представлений у думках: те, чого ще реально немає, але що має бути отримане в результаті діяльності» [15, с. 112]. Ми розглядаємо цілепокладання в дискурсі, що цікавить нас не випадково, оскільки усвідомлення мети (формування правової культури студентів) зумовлює необхідність для викладача оцінювати кінцеві результати залежно від того, чи була досягнута поставлена мета.

Змістовно-технологічний компонент моделі формування правової культури студентів потрібен для розробки оптимального шляху досягнення поставлених цілей. Це досягається за допомогою застосування методів «відбору, структуризації, і конкретизації того, що формує зміст освіти» [14, с. 208].

Зміст моделі формування правової культури студентів, у контексті дослідження, що проводиться нами, регламентується робочими програмами у межах інваріантної складової навчального плану, а також дисциплін його варіативної частини (включаючи дисципліни за вибором студента).

При цьому у ЗВО за активної участі стейкхолдерів розробляються і вводяться додаткові загальнокультурні і професійні компетенції, що повинен мати випускник у контексті сформованості в нього правової культури.

Модель також передбачає проведення факультативних занять, участь студентів у роботі різних профільних структурних підрозділів ЗВО, що забезпечують поєднання теоретичного і практичного навчання студентів: участь студентів у роботі наукових шкіл ЗВО; у наукових і науково-практичних конференціях, «крутих столах»; розробку студентами індивідуальних освітніх маршрутів, їх узгодження з викладачами; складання індивідуальних освітніх траєкторій студентів (з урахуванням думок майбутніх конкретних і потенційно можливих працеводців, включаючи місця проходження студентами практик); участь студентів у різних позанавчальних заходах, що стимулюють формування правової культури (ділових і рольових іграх, заходах, що сприяють діяльності правоохоронних органів, податкової інспекції тощо).

Розглянемо організаційно-педагогічні і дидактичні умови реалізації змістовно-технологічного компонента моделі формування правової культури студентів (майбутніх керівників ЗЗСО).

Модель формування правової культури студентів повинна вибудовуватися з урахуванням чинника творчого характеру діяльності педагогів (кожен з педагогів, що беруть участь у реалізації моделі, повинен проявляти креативний підхід до виконання своєї професійної функції).

Педагогічний креатив розглядається нами як специфічний вид діяльності, що має на меті створення новаторських для педагогічного процесу продуктів освіти, що мають суб'єктивну по відношенню до конкретної особи і об'єктивну для суспільства значущість (соціальну цінність).

Інноваційний характер продукту творчої активності в сфері освіти має два аспекти: суб'єктивний і об'єктивний.

Перший показник характеризується новизною для самого педагога як суб'єкта діяльності, а другий – новизною і значущістю отриманого продукту для педагогіки в цілому (у нашому випадку під продуктом розуміється власне технологія формування правової культури студентів).

Суб'єктивний аспект наявний у педагогічній творчості постійно, об'єктивний – істотно рідше.

У форматі творчої діяльності у педагога з'являються не стільки новітні знання про предмет своєї діяльності, скільки уніфіковані уявлення про професію, тобто її прихований (латентний) зміст.

Цей зміст не засвоюється в процесі прийому вербальної інформації або за умов спостереження за зразками педагогічної діяльності. Ці

знання формуються тільки в процесі власної професійної педагогічної активності в межах самостійної організації творчо орієнтованого освітнього процесу.

При цьому «детермінанти педагогічної творчості невичерпні, оскільки має місце простір для самореалізації через співтворчість індивіда з усіма суб'єктами освітнього процесу в просторі» [19, с. 180].

Основною метою освітнього процесу в контексті, що розглядається нами, можна вважати створення заздалегідь спланованого, цілеспрямованого й організованого педагогічного впливу на формування правової культури цільової групи студентів.

Для цього викладачеві необхідно заздалегідь продумувати кожен прийом, співвідносити його зі змістом освітнього процесу, з реальними можливостями (своїми і студентів), з цілями і завданнями навчання. Кожен метод навчання і виховання повинен займати своє місце в освітній діяльності.

Системний підхід до практичного застосування розробленої нами моделі формування правової культури студентів передбачає, що освітній процес з кожної з навчальних дисциплін, задіяних у педагогічній технології, має бути підпорядкований загальній меті, але, крім того, й окремо кожна з цих навчальних дисциплін повинна мати власну міні-технологію формування правової культури.

Тобто педагогічний процес у межах кожної конкретно взятої навчальної дисципліни має бути спроектованим до початку застосування моделі і гарантувати запланований ефект.

У цьому сенсі педагогічний процес має багато спільного з виробничим технологічним процесом.

Проектування технології окремої дисципліни, за логікою виробничого процесу, повинно використовувати найбільш раціональний та ефективний спосіб отримання освітнього продукту високої якості, оптимізованого за основними, специфічними для кожної дисципліни, параметрами.

Виходячи з завдання забезпечення необхідної якості освітнього процесу, враховуючи досвід і результати раніше проведених експериментальних досліджень, важливо правильно відібрати організаційні форми, що підлягають застосуванню: лекції, семінарські заняття, лабораторні роботи, тренінги, проєкту діяльність тощо. Кожна з цих форм сприяє успішному досягненню певного рівня засвоєння матеріалу, що вивчається, а їх оптимальне поєднання буде гарантією запланованого кінцевого результату.

Вибір указаних вище організаційних форм проведення освітнього процесу, пропорційність за часом їх застосування вже є педагогічною технологією, оскільки передбачає вибір конкретних процедур прове-

дення освітніх заходів. Але для кожної з використовуваних форм проведення занять існують так звані операційні технології («технології другого рівня»), що дозволяють зробити освітні заходи (наприклад, що проводяться у формі семінарських занять) максимально ефективними.

Основними компонентами проектування технології навчання за конкретною дисципліною або в межах спеціального тематичного курсу є: усвідомлення викладачем цілей, змісту, засобів, методів, педагогічних стимулів і побудова з них взаємопов'язаного ланцюжка, в якому необхідно координувати в просторі і синхронізувати в часі взаємодію зі студентами.

Реалізація змістовно-технологічного компонента моделі формування правової культури студентів передбачає використання інтерактивних педагогічних технологій, а також інформаційно-комунікативних технологій.

У сучасних умовах проектування поліаспектного інформаційно-освітнього простору ЗВО, педагогічні технології трансформуються в аналогічні комунікаційні технології – комплексні системи матеріально-технологічних та ідеально-знанневих засобів, що застосовуються в педагогічному процесі для отримання, переробки, передачі і поширення інформації і розвитку способів її представлення.

Проектування і реалізація педагогічних комунікаційних технологій є найважливішою умовою для функціонування інформаційно-освітнього простору, оскільки ці технології, з одного боку, базуються на теоретичних положеннях педагогіки, психології, інформатики, управління, а з іншого, – використовують величезні можливості сучасної техніки.

Проте було б неправильно зводити розуміння педагогічних інформаційних технологій винятково до їх медійної і мультимедійної складових – насправді в системне розуміння цього терміну входить уся сукупність комунікаційних процесів (з урахуванням їх векторної специфіки), що використовуються в освітньому процесі.

Для ефективної реалізації формування правової культури студентів у ЗВО також мають бути створені відповідні організаційно-педагогічні умови, що містять:

- повноцінне розвивальне освітнє середовище;
- якісні суб'єкт-суб'єктні відносини всіх учасників освітнього процесу і комунікативні форми їх взаємодії;
- проблемно орієнтований зміст дисциплін і курсів, у тому числі факультативних;
- використання інтерактивних форм і методів навчання, наявність комплексної дидактичної системи реалізації розробленої моделі.

Під дидактичною системою, як однією з указаних нами вище необхідних організаційно-педагогічних умов для успішного формування правової культури студентів варто розуміти спадкоємність змістовного аспекту освітнього процесу, а також увесь арсенал дидактичних засобів професійно-педагогічної діяльності.

Найважливішим компонентом дидактичної системи виступає комплексне програмно-методичне забезпечення освітнього процесу формування правової культури студентів, покликане вирішувати такі основні завдання: залучення студента до складання власного освітнього маршруту в дослідно-експериментальній роботі, що проводиться; формування системи базових ціннісних і смислових орієнтацій студента щодо розвитку правової свідомості; визначення і документальне закріплення засобів і методів формування ціннісних і смислових орієнтацій студента в даному процесі; проєктування студентами «Я-концепції» становлення і розвитку правової культури; розширення сфери творчої співпраці студентів у процесі освітнього і виховного процесу, спрямованого на формування їх правової свідомості; розробка інструментарію для визначення початкового рівня сформованості правової культури, а також аналогічної оцінки, отриманої після завершення формувального етапу для об'єктивного висновку про його успішність; виявлення бар'єрів, що перешкоджають формуванню правової культури як у групи студентів в цілому, так і окремих індивідуумів зокрема, корекція (у разі потреби) індивідуальних освітніх траєкторій і/або маршрутів студентів.

Враховуючи вищесказане, дидактичні умови формування правової культури студентів повинні реалізовуватися за умов дотримання таких принципів:

- *інтерактивності* (обумовлює активність студентів, що забезпечує самостійний пошук нових знань у сфері правової інформації);
- *наступності* (послідовність діяльності з організації процесу формування правової культури студентів);
- *структурності* (взаємовплив компонентів моделі формування правової культури студентів, їх черговість у практичному застосуванні);
- *цілісності* (сприйняття моделі формування правової культури студентів як взаємозв'язку компонентів).

Крім того, дидактичні умови формування правової культури студентів повинні реалізовуватися в послідовності чотирьох фаз діяльності:

- *орієнтовної* (виявлення уявлень студента про себе як про майбутнього керівника ЗЗСО);
- *організаційної* (усвідомлення студентом особистих професійних якостей, формування ціннісного ставлення до їх самовдосконалення);

- *проектувальної* (співвідношення отриманих студентом правових знань з дійсністю, пробна реалізація професійної діяльності під час виробничої практики);
- *дослідницької* (оцінка студентом власних дій у межах правового поля – як на професійному, так і на побутовому рівнях, ставлення студента до цих дій).

Найважливішим прикладним значенням формування правової культури студентів (майбутніх керівників ЗЗСО) є подальша участь сформованої у педагогічному ЗВО правової свідомості у «визначенні моделей належної поведінки на базі комплексного сприйняття й оцінки всієї системи громадських стосунків. Результатом впливу функцій правового моделювання є формування певних моделей (правил) поведінки. Вони оцінюються правосвідомістю як належні, соціально необхідні» [4, с. 23], в першу чергу, в сфері майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, у даному випадку цілком доречно говорити про так зване «правове виховання» студентів – майбутніх керівників ЗЗСО.

Можна погодитися з С. Герасимовим, що «використання поняття правового виховання як найбільш широкої категорії досить повно відображає всі напрями діяльності з розвитку правової грамотності, правової культури і правосвідомості, так необхідних нашому суспільству. Воно полягає в цілеспрямованому формуванні поваги до закону, звичок дотримуватися його, суб'єктивної готовності наслідувати правові приписи, дозволи і заборони. Основними напрямками правового виховання є: по-перше, правове навчання, що полягає в реалізації комплексу освітніх програм професійно-юридичної спрямованості; по-друге, правова просвіта як пропаганда і поширення основ правових знань, достовірних відомостей про характер і межі конституційних та інших прав, а також обов'язків членів педагогічної спільноти, способах їх реалізації і захисту, компетенції і порядку діяльності органів освіти» [11, с. 73-74].

Поняття «правове виховання», у межах отримання студентом професійної освіти у вищій школі, невіддільне від поняття «правова освіта», а їх синтез забезпечує розвиток особистості майбутнього керівника ЗЗСО, формування спеціальної – «професійної» правосвідомості, соціально-правової активності, внутрішніх моральних принципів, що не допускають поведінки, що порушує норми права.

Важливим елементом системи організаційно-педагогічних умов, необхідних для ефективного функціонування моделі формування правової культури, є також застосування командоутворювальних технологій у цільовій групі студентів (як правило, здійснюється за допомогою спеціалізованих тренінгів), а також створення в цій же групі комфорт-

ного психологічного клімату (стимулювання участі студентів у різного роду групових позанавчальних заходах, що не мають прямого відношення до педагогічного процесу, – спортивних, рекреаційних).

У сукупності вказані вище організаційно-педагогічні умови формування правової культури студентів (об'єднання студентського колективу і створення в ньому сприятливого психологічного клімату) здатні забезпечити підвищення загальногрупових та індивідуальних показників сформованості правової культури.

Ці організаційно-педагогічні умови добре синтезуються із застосуванням активних методів «контекстного навчання» і «навчання на основі досвіду», проєктно-організованих технологій навчання роботі в команді над комплексним розв'язанням практичних завдань у правовій сфері діяльності керівника ЗЗСО, сприяють формуванню у студентів прагнення до самоосвіти, розширенню світогляду, культури спілкування, розвитку практичного мислення в правовій сфері.

Діагностичний компонент моделі формування правової культури студентів потрібен для проведення моніторингу ефективності використовуваної педагогічної технології (ефективності формувального етапу експерименту) і містить критерійно-діагностичний інструментарій оцінки сформованості правової культури цільової групи студентів [7; 14; 15].

Етапи використання критерійно-діагностичного інструментарію оцінки сформованості правової культури студентів передбачають:

По-перше, встановлення критеріїв і показників сформованості правової культури як окремих студентів, так і групи студентів у цілому.

По-друге, вибір інструментарію і процедуру визначення значень критеріїв і показників сформованості правової культури, що їм відповідають. При цьому розроблений інструментарій і процедура оцінки значень повинні відображати об'єктивний стан сформованості правової культури як в окремих студентів, так і у групи в цілому, щоб згодом результати дослідження виявилися валідними. Принцип використання об'єктивних дослідницьких процедур має на увазі використання як якісних, так і кількісних методів дослідження.

По-третє, для комплексної оцінки ефективності технології, що застосовувалася під час формувального етапу дослідження, необхідно визначити її інтегральний показник – універсальний індикатор, що здатен чітко сигналізувати про зміну тієї або іншої властивості проєктованого соціального середовища (у нашому випадку – студентського). Цей інтегральний показник має бути об'єктивним, чого не можна досягти без того, щоб він не увібрав у себе всю масу отриманих раніше оцінних значень. Процедура визначення інтегрального показника, у свою

чергу, передбачає закріплення вагових коефіцієнтів за кожним з його параметрів.

По-четверте, необхідно встановити рівні сформованості правової культури тестованих студентів, виходячи з того, що граничними значеннями кожного з рівнів будуть певні значення інтегрального показника, отримані об'єктивним шляхом під час дослідження. Загальна кількість рівнів сформованості правової культури тестованих студентів у класичній схемі встановлена на рівні трьох («низький», «середній», «високий»).

По-п'яте, успішність (ефективність) використовуваної технології повинна встановлюватися за рахунок зіставлення результатів, отриманих під час констатувального і формувального експериментів.

Констатувальний експеримент проводився нами до початку чергового циклу застосування технології формування правової культури студентів. Завдання констатувального експерименту – визначити (констатувати) вихідний рівень сформованості правової культури студентів, що існував у них до початку застосування технології.

Змістом формувального експерименту є впровадження пропонованої технології формування правової культури майбутніх керівників ЗЗСО.

Контрольний етап експерименту проводився після закінчення циклу застосування технології формування правової культури студентів. Завдання контрольного етапу експерименту – визначити рівень сформованості правової культури студентів, що склався в них після проведення циклу застосування відповідної технології.

Контрольний компонент моделі формування правової культури студентів дозволяє оцінювати ефективність розробленої моделі за рахунок зіставлення результатів, отриманих під час констатувального і формувального експериментів.

Результативний компонент моделі формування правової культури студентів (майбутніх керівників ЗЗСО) підводить підсумки дослідно-експериментальної роботи, тобто проводиться аналіз отриманих результатів моніторингу ефективності роботи моделі формування правової культури цільової групи студентів, робляться висновки, даються науково обгрунтовані практичні рекомендації щодо її подальшого розвитку, коригування (у разі потреби).

Отже, ми розглянули теоретичні основи формування правової культури студентів – майбутніх керівників ЗЗСО.

Література

1. Аверченко М.М. Соціально-правова активність як умова формування правосвідомості студентів. *Резерви інтенсифікації освітнього процесу* пе-

- дагогічного закладу вищої освіти. *Зб. наук. праць* Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка. 2018. С. 33-36.
2. Алексеєнко С.С. Правова культура: її розуміння, призначення, соціальна цінність. Київ: Юридичне видавництво «Норма». 2011. 162 с.
 3. Байденко В.І. Компетентнісний підхід до проектування державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (методологічні і методичні питання): Методична допомога. Київ: Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців. 2017. 114 с.
 4. Басько Ю.Я., Чухно І.А. Питання теорії правосвідомості. *Правознавство*. 2012. № 2. С. 18-24.
 5. Безрученко С.Б. Про особистісно-орієнтований підхід як складний багатомірний процес. *Міжнародний журнал прикладних і фундаментальних досліджень*. 2013. № 8. С. 83-85.
 6. Блауберг І.В. Проблема цілісності і системний підхід. Київ: Наукова думка. 2007. 450 с.
 7. Богданович Г. Б. Формування правової свідомості студентів-юристів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2006. 20 с.
 8. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. 352 с.
 9. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2016. Випуск 48. С. 37-46.
 10. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи. *Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А. [та ін.].* Вінниця : «Твори», 2019. С. 119-140.
 11. Герасимів С.І. Формування високого рівня правової культури суспільства як чинник зміцнення національної безпеки країни. *Національна безпека України*. 2016. Том 1. С. 71-76.
 12. Загородній С. П. Розвиток інноваційних компетентностей у керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Випуск 45. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 25-28.
 13. Іваненко І.В., Левінко П.С. Проектно-діяльнісний підхід як засіб підвищення якості освіти. *Зб. наукових праць Sworld*. 2020. Т. 18. № 2. С. 29-35.
 14. Купець П.В. Критерії і показники сформованості правової свідомості майбутнього вчителя фізичної культури. *Науковий вісник Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогіка»*. 2016. № 2. С. 206-208.
 15. Лазаренко Л.В. Деякі особливості співвідношення спеціальних і правових знань. *Вісник Сумського юридичного інституту*. 2008. № 4. С. 155-157.
 16. Маслюченко С.І. Аксиологічний підхід у педагогіці. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія Педагогіка і психологія*. 2016. № 52. С. 152-159.

17. О'Коннор Д., Макдермотт И. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системном и творческом подходе к решению проблем: пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2012. 254 с.
18. Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя : монографія / О. Акімова, В. Галузьяк [та ін.]. Вінниця : Твори, 2019. 340 с.
19. Холковська І.Л., Галузьяк В.М., Паранюк А.О. Профілактика конфліктності в педагогічному колективі: методичні рекомендації. Вінниця: «Твори», 2021. 68 с.
20. Холковська І. Л. Соціокультурна компетентність майбутніх учителів як складова готовності до професійної діяльності. Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. С. 249-273.
21. Черняк Т.А. Роль діяльнісного підходу в сучасних освітніх технологіях. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 5. С. 63-68.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-УПРАВЛІНЦЯ

Столяренко О. В., Столяренко О. В., Магас Л. М.

Розглядається проблема формування інформаційної культури майбутніх керівників закладів освіти. Визначено сутність інформаційної культури керівника закладу вищої освіти, її складові і компоненти. Проаналізовано сучасний стан формування інформаційної культури майбутнього керівника закладу освіти та окреслено шляхи вдосконалення професійної підготовки.

Ключові слова: професійна компетентність, інформаційна культура, управлінська компетентність, керівник закладу освіти, інформаційні технології навчання.

FORMATION OF THE INFORMATION CULTURE OF THE FUTURE TEACHER-MANAGER

Stoliarenko O. V., Stoliarenko O. V., Mahas L. M.

The problem of formation of information culture of future heads of educational institutions is considered. The essence of the information culture of the head of the institution of higher education, its components and components are determined. The current state of the formation of the information culture of future heads of educational institutions is analyzed and the ways of improving their professional training are determined.

Keywords: professional competence, information culture, managerial competence, head of an educational institution, information technology training.

Якісна освіта є інструментом досягнення соціальної та культурної злагоди, економічного зростання, основним індикатором життя. В умовах прогресивних змін розширюється уявлення про зміст та роль управлінської діяльності. Актуальності набуває проблема формування професійної (управлінської) компетентності. Її специфіка відображена в науково-педагогічних дослідженнях і нормативних вимогах до особистості керівника закладу освіти та його управлінської діяльності як управлінця-професіонала.

Нині відбувається трансформація сучасної освіти: здійснюється активна взаємодія закладів, об'єднання шкіл в межах інноваційних мереж. А це свідчить про те, що висуваються нові вимоги до професійних і особистісних якостей майбутнього керівника закладу освіти, його готовності бути формальним та не формальним лідером очолюваного ним колективу [1; 2; 6].

Освіта відіграє важливу роль у моральному, економічному, соціальному розвитку суспільства, особливо у процесі його інформатизації та глобалізації [2; 3; 4; 8]. Найважливішими цінностями сучасної цивілізації та інформаційного суспільства, заснованого на знаннях, стають навчання та компетенції людей.

Проблема професійної компетентності працівників привертає увагу багатьох вчених, адже вона пов'язана з великими якісними змінами, широкомасштабними інноваціями в суспільстві, промисловості, економіці, міжнаціональних відносинах [1; 3; 5]. Ще кілька десятиліть тому, людина тривалий час використовувала певний набір знань, умінь та навичок. Сьогодні швидкий розвиток науки і техніки, що супроводжується використанням у всіх сферах людської діяльності інформаційно-комунікаційних технологій, міграційні процеси вимагають формування у випускника закладу вищої освіти наявності не тільки набору певних знань, умінь і навичок, що є основою спеціальності, а й формування професійно значущих якостей і здатностей особистості [6]. Професійну компетентність досліджували В. Сластьонін, В. Петрук, О. Коваленко, Є. Андрієнко, І. Назарова О. Асмолов. Проблеми розвитку професійних компетенцій кваліфікованих працівників вивчали: Л. Сергєєва, Г. Назаренкова, М. Дьяченко.

В ході випереджального, прискореного, інноваційного розвитку освіти і науки, заклади освіти України, котрі готують майбутні кадри, не можуть залишатись осторонь сучасних процесів, а тому спрямовують зусилля на забезпечення умов для самоствердження, розвитку і самореалізації особистості майбутнього фахівця. Новітні зміни та технології від працівників вимагають не тільки освіченості, пошуку, активності, а й відповідальності, самостійності, впевненості, вміння жити і працювати в нових умовах, бути соціально зорієнтованими [1; 2; 3; 4; 6]. Саме

від сформованості професійних компетенцій, рівня підготовки майбутнього фахівця залежить успішне виконання соціального замовлення держави на працівника з високою професійною компетентністю. Професійне становлення є центральним компонентом особистісно-орієнтованої професійної освіти, а саме розвиток особистості у процесі професійного навчання, освоєння професії та виконання професійної діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграє оволодіння сучасними комунікаційними інформаційними технологіями.

Тому об'єктом нашого дослідження стало формування інформаційної культури майбутнього вчителя. Практична значущість проведеного дослідження полягає в аналізі стану сформованості інформаційної культури майбутнього фахівця.

Основні інформаційно-методичні ресурси відкритої професійної системи освіти «Інформаційні процеси в освіті» спрямовуються на формування єдиного відкритого освітнього простору. Однією з поширених інтерпретацій відкритої освіти є аспект її доступності, відкриття можливостей для оновлення, розвитку й підвищення якості та ефективності освітніх послуг. Інформація та її вільне поширення відіграють вирішальну роль у цьому процесі. Основні правові засади побудови інформаційного суспільства в Україні розроблено у нормативно-правових актах, що регулюють доступ до електронного документообігу, публічної інформації, інформаційної безпеки.

Законом України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні» визначено необхідність розвитку інформаційного суспільства, орієнтованого на інтереси людей, відкритого для всіх, де кожна особистість може створювати інформацію та знання, мати вільний доступ, користуватися і обмінюватися нею. Українське суспільство включається у глобальний світовий інформаційний простір, прискорено створюючи інформаційні ресурси у публічному секторі: науці, освіті, культурі. На основі аналізу основних засад розвитку інформаційного суспільства в Україні можна визначити основні завдання, що стоять перед освітою на сучасному етапі, а саме: створення системи інформаційних знань та їх використання й обмін при наданні освітніх послуг за допомогою використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; можливості вільного доступу до системи інформаційних знань із забезпечення гарантій самореалізації особистості в інформаційному суспільстві; повномасштабне входження України до глобального освітнього інформаційного простору. Виконання висунутих завдань можливо при умові забезпечення реалізації основних принципів інформаційних відносин, які гарантують право на освітню інформацію, відкритість, доступність інформації та свободу її обміну, об'єктивність, вірогідність, повноту, точність, законність її одержання, використання,

поширення та зберігання. Відкрита освіта – це передусім нові методи і прийоми навчання, викладання, підготовки і організації освітнього процесу та нові підходи, базовані на продуктивному й творчому використанні інноваційних технологій [7]. Це не самі по собі новітні технології, а їх творче новаторське застосування в освітянській галузі. Такий підхід до інформатизації і комп'ютеризації освіти здобуває дедалі більшого поширення і підтримку серед українських освітян. На думку багатьох дослідників впровадження інформаційно-технологічного підходу в освіту є природним еволюційним процесом, який зумовлений утворенням техногенної цивілізації. Відповідно до цього, простежується тенденція до інтелектуального переділу світу і здійснюється впровадження сучасних форм, методів, технологій та інновацій в галузі освіти, зокрема: відкрита освіта, транснаціональна, кібернетична тощо.

Використання інформаційно-технологічного підходу є підставою до реалізації парадигми LLL (lifelong learning) – концепції безперервної освіти, її інтернаціоналізації та диверсифікації (багатоваріантності). Щодо проблеми відкритої професійної освіти, то її створення має ґрунтуватися на засадах неперервної освіти, що здатна не лише озброювати знаннями, але й, внаслідок постійного і швидкого оновлення знань, формувати потребу у безперервному самостійному оволодінні ними, стимулювати творчий підхід до отримання знань впродовж усього активного професійного життя. До арсеналу технологій та інструментів відкритої професійної освіти належать засоби забезпечення доступу до наповнення, супроводження та обслуговування інформаційних методичних сайтів, моніторингу рівня професійної компетентності педагогічних працівників, надання інформаційної допомоги педагогам у створенні індивідуальних сайтів, інформаційне забезпечення освітнього процесу, підвищення комп'ютерно-технічної грамотності педагогічних працівників. Отже, відкрита професійна освіта – це також і базований на сучасних комп'ютерних технологіях менеджмент освітнього процесу, здатний суттєво підвищити ефективність роботи з педагогічними працівниками. Основні стратегічні цілі розвитку спрямовуються на створення національної інформаційної інфраструктури та її інтеграції до світової спільноти [5].

При цьому пріоритетне значення має збереження культурної спадщини України шляхом накопичення, документування і збереження історичних документів на цифрових носіях. В умовах розвитку поліінформаційного суспільства важливого значення набуває проблема розвитку відкритої професійної освіти, що ґрунтується на впровадженні сучасних інформаційних методик і технологій навчання.

Зокрема, одним із шляхів вдосконалення освітнього процесу на засадах інформаційних ресурсів є впровадження платформи

комп'ютерних ділових ігор, що сприятиме формуванню готовності майбутніх фахівців до бізнес-процесів на виробництвах і здатності їх до корпоративного управління [7]. Крім того, інформаційні технології уможливають створення системи комп'ютерного тестування та проведення моніторингу якості підготовки фахівців.

Проведений аналіз основних інформаційних ресурсів системи відкритої професійної освіти свідчить, що від педагогічних працівників вимагається відповідна інформаційна компетентність. Показником її вияву є сформованість інформаційної культури, що уможливує продуктивне використання інформаційних засобів у процесі професійної діяльності.

Інформаційна культура розглядається нами як одна зі складових загальної культури людини. Інформаційна культура пов'язана із соціальною природою людини та є продуктом її різнобічних творчих здібностей та здатностей. У той же час вона відображає і особливості професійної діяльності педагога.

Під інформаційною культурою фахівців розуміємо системну професійну властивість фахівця-управлінця, яка: актуалізується та проявляється в процесі практичної професійної управлінської діяльності; характеризує специфіку професійно-управлінської свідомості та самосвідомості, поведінки, а також стиль та особливості його інформаційної взаємодії з іншими суб'єктами у процесі управлінської діяльності; забезпечує осмисленість інформаційно-аналітичної діяльності і характеризує рівень культури його управлінської діяльності; стимулює творчий розвиток як суб'єкта інформаційно-аналітичної діяльності в системі вищої освіти, оскільки її основу складає інформаційна культура.

Ми вважаємо, що інформаційна культура як системна професійна властивість може виступати і як умова ефективної управлінської діяльності, і як її складова, і як одна із характеристик професійної управлінської діяльності. Ми розглядаємо ІК керівника закладу освіти як основу інформаційно-аналітичної діяльності, яка є безпосередньою складовою його управлінської діяльності. Розуміючи важливість інформаційної складової буття сучасної особи, а також враховуючи неминучість і гостру необхідність якнайшвидшого входження України до відкритого загальносвітового інформаційного простору, вважаємо, що цей процес передбачає підвищення не просто загального культурного рівня громадян України, у тому числі й керівників ЗВО, а цілеспрямоване підвищення/розвиток рівня їхньої інформаційної культури.

Оскільки розвиненість ІК передбачає успішне опанування сучасних інформаційних (інформаційно-комунікаційних) технологій і засобів та їх творче використання у своїй практичній управлінській діяльності, то

для розвитку ІК керівників ЗВО застосовуються спеціальні інформаційні (інформаційно-комунікаційні) методи, технології і засоби, а саме: workshop розвитку інформаційної культури керівників ЗВО; Інтернет-форуми з питань розвитку інформаційної культури керівників ЗВО; Інтернет-конференції з питань розвитку інформаційної культури керівників ЗВО; телекомунікаційні конкурси комп'ютерних проєктів керівників ЗВО; науково-практичні семінари, майстер-класи, наприклад, по створенню блогів та їх використанню для побудови блогосфери, формування інформаційного простору керівника, організації web quest проєктів віртуально організованої вченої ради, обговорення проєкту рішення; а також для демонстрації реалізованого інформаційного простору ЗВО та ознайомлення з досвідом роботи по впровадженню інформаційних технологій у вищій освіті.

Отже, досліджуючи проблему, ми дійшли висновку, що загальним результатом педагогічного пошуку є нагальна необхідність формування інформаційної культури майбутніх фахівців різних профілів, зокрема, керівників закладів освіти. Нами було визначено сутність комунікаційних інформаційних технологій, їх місце в інформаційній культурі керівника ЗВО, її складові і компоненти в контексті сучасних досліджень. Проаналізовано сучасний стан формування інформаційної культури майбутнього керівника закладу освіти та окреслено шляхи вдосконалення професійної підготовки. Зокрема, стверджуємо, що кар'єра особистості має здійснюватися із урахуванням системного аналізу професійної поведінки щодо розв'язання управлінських проблем та завдань і прогнозування подальших професійних дій із урахуванням життєвих стадій, передбачаючи реальне співвіднесення професійних бажань і професійних реалій. Виступає необхідність формування суб'єктної позиції керівників ЗВО, їх позитивної Я-концепції та адекватної самооцінки в окресленні шляхів розвитку професійної кар'єри в загальному розумінні, та індивідуальної траєкторії формування і реалізації програми розвитку інформаційної культури – у вузькому розумінні.

Нами було теоретично обґрунтовано та практично перевірено умови формування інформаційної культури майбутнього керівника закладу освіти. Виявлено, що в контрольних групах переважним є засвоєння навчального матеріалу на II-му і III-му рівнях, а в експериментальних групах – на III-му і IV-му, тобто якість знань здобувачів вищої освіти експериментальних груп вища. Так, можливість використання знань на репродуктивному рівні дещо вища в контрольних групах. Однак творче використання набутих знань під час виконання практичних робіт значно вище в експериментальних групах. Це свідчить про те, що здобувачі вищої освіти експериментальних груп краще засвоїли знання з

різних предметів і використовують їх у професійній підготовці майбутнього педагога. Експериментальна робота, яка була проведена за темою нашої роботи показала, що при використанні ІКТ у професійній підготовці здобувачів вищої освіти в ЕГ рівень підготовки підвищився більш вагомо, ніж рівень знань в КГ, де заняття проводились за традиційною методикою.

Впровадження нових інструментальних засобів, безумовно, є чинником підвищення якості освіти. Водночас, акцентування на інструментальній складовій знижує важливість особистісної комунікації в педагогічному процесі. Загально визнано, що інформаційна культура не повинна нівелювати гуманітарну культуру, особливо культуру спілкування. Поєднання сучасних тенденцій до технологізації, «віртуалізації» та дистанціоналізації освіти з вимогами гуманізації вимагає впровадження нової освітньої парадигми, яка, передбачає створення педагогічного інформаційного суспільства.

Тому, ми вважаємо, сьогодні неможливо уявити інформаційний розвиток майбутнього учителя, а тим паче, керівника закладу освіти без оволодіння комп'ютерною технікою та сучасними інформаційними технологіями, які все більше проникають у всі сфери життя й діяльності людини, та виробництва [3]. Їх поширення істотно змінює ситуацію на ринку праці, вимагаючи формування у майбутніх фахівців таких нових якостей, як висока професійна і соціальна мобільність.

Література

1. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Інформаційне освітнє середовище як інновація у підготовці майбутніх керівників закладів освіти до професійної діяльності. *Інновації в науці: сучасний вимір*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції молодих дослідників (22 квітня 2021 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2021. С. 163–166.
2. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Компаративістські засади гуманітарно-мовної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*: Зб. наук. праць. Випуск 64 / Редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2020. С. 112–116.
3. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Становлення особистості в умовах нової соціокультурної ситуації і гармонізації інформаційного суспільства. *Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Гармонізація розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах»*, 22–23 квітня 2021р., ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
4. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Особливості підготовки майбутніх учителів в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога*: мо-

нографія / Акімова О. В., Галузьяк В. М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. С. 170–187.

5. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Педагогічні та соціально-політичні чинники формування інформаційного суспільства в руслі гуманістичної парадигми сталого розвитку. *Інформаційне суспільство: сучасні трансформації*: монографія / За ред. У. Лешко; ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 2020. С. 355–365.

6. Helen Stoliarenko, Oksana Stoliarenko. Theoretical and Methodological Principles of Research Methods Teaching. *Sustainable Education as a Way of Bringing People Together – Multiple Stories from Europe*: collective monograph. Lodz –Warshava, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2018. P. 171–183.

7. Liliia Martynets, Nataliya Stepanchenko, Olena Ustymenko-Kosorich, Serhii Yashchuk, Iryna Yelisieieva, Olga Groshovenko, Oleksandr Torichnyi, Olena Zharovska, Maya Kademiya, Svitlana Buchatska, Liudmyla Matsuk, Olena Stoliarenko, Oksana Stoliarenko, Olena Zarichna. Developing Business Skills in High School Students Using Project Activities. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*: Vol. 12 No. 4 (2020) P. 222-239.

8. Stoliarenko O. V., Stoliarenko O. V. The Professional Development of the Ukrainian University Teachers in Terms of the Current European Education Policy. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland*: Collective monograph. Volume 2. Sandomierz: «Baltija Publishing», 2018. P. 358–376.

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Фадєєва Т. Ю.

У статті розглядаються педагогічні засади створення навчально-інформаційного середовища дистанційної освіти для підготовки менеджерів туристичної діяльності. Проаналізовано переваги і труднощі організації дистанційної освіти, її характерні ознаки. Зазначено, що дидактичні особливості дистанційної освіти обумовлюють нове розуміння і корекцію цілей її впровадження.

Ключові слова: дистанційна освіта, навчально-інформаційне середовище, коледж, менеджери, туристична діяльність.

TRAINING OF TOURISM MANAGERS IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

Fadieieva T. Yu.

The article discusses the pedagogical foundations of creating an educational and informational environment for distance education for training tourism managers. The advantages and difficulties of organizing distance education, its characteristic features are analyzed. It is noted that the didactic features of distance

education determine a new understanding and correction of the goals of its implementation.

Keywords: *distance education, educational and informational environment, college, managers, tourism activities.*

Інформатизація суспільства і освіти, що розглядається, в першу чергу, як процес широкомасштабного впровадження систем і засобів нових інформаційних технологій, є об'єктивним і закономірним процесом, що зумовив виникнення й інтенсивний розвиток системи дистанційного навчання. Деякі бачать у ньому модель освіти майбутнього, інші ставляться достатньо скептично. Система дистанційного навчання – це індивідуальне навчання в телекомунікаційному комп'ютерному освітньому середовищі, що дозволяє, окрім звичайних освітніх завдань, вирішувати досить ефективно й інші завдання: пошук інформації в системах телекомунікацій і зв'язку; її обробку; узагальнення й аналіз; і, найголовніше, розвиток уміння орієнтуватися в незнайомій ситуації і вдосконалювати свої знання [2]. Все це значною мірою стимулює прагнення студентів до дистанційної освіти. Вже зараз багато освітніх закладів пропонують дистанційні форми навчання з одного або декількох курсів.

Основні принципи дистанційної освіти: встановлення інтерактивного спілкування між тим, хто навчається, і викладачем без безпосередньої зустрічі, самостійне оволодіння певним масивом знань і навичок з обраного курсу за його програмою за умов заданої інформаційної технології.

Дистанційна освіта і традиційна істотно розрізняються. Це:

- просторова розділеність студента і викладача;
- посилення активної ролі студента в освітньому процесі;
- підбір матеріалів, призначених спеціально для дистанційного вивчення [3].

Засадами педагогічної концепції під час створення навчально – інформаційного середовища дистанційної освіти виступають такі основні положення:

- процес навчання фокусується на самостійній пізнавальній діяльності студентів;
- гнучка освітня система дозволяє отримувати знання там і тоді, коли це зручно студентові;
- самостійне набуття знань має активний характер. Студент залучається до активної пізнавальної діяльності, що не обмежується оволодінням знаннями, але неодмінно передбачає їх застосування з метою вирішення різноманітних проблем навколишньої дійсності;

- навчання має індивідуалізований характер, що водночас не обмежує комунікації з викладачем, співпраці з іншими партнерами в процесі різного роду пізнавальної і творчої діяльності;

- диференційований характер завдань дистанційного навчання передбачає максимальне врахування спрямувань інтересів студентів, націленість на забезпечення освітніх послуг;

- система контролю, спрямована на моніторинг рівня засвоєння знань і способів пізнавальної діяльності, вмінь застосовувати отримані знання в різних проблемних ситуаціях має системний характер, побудована з урахуванням вимог оперативного зворотного зв'язку, а також відстроченого контролю [3].

Головною проблемою розвитку дистанційного навчання є створення нових методів і технологій навчання, що відповідають телекомунікаційному середовищу. У цьому середовищі яскраво проявляється специфіка педагогічного процесу за умов дистанційного навчання: студенти не просто пасивні споживачі інформації, в освітньому процесі відбувається створення тими, хто навчається, власного розуміння предметного змісту навчання.

У зв'язку з цим, потребують перегляду методики навчання, моделі діяльності і взаємодії викладачів і студентів. Помилковою є думка деяких педагогів-практиків, що дистанційний навчальний курс можна отримати, просто перевівши в комп'ютерну форму навчальні матеріали традиційного стаціонарного навчання.

Успішність дистанційного навчання багато в чому залежить від організації навчального матеріалу:

- якщо курс призначений для навчальної взаємодії викладача і студента, то вимоги до організації такого курсу, принципи відбору і структуризації матеріалу визначатимуться особливостями цієї взаємодії;

- якщо курс призначений для самоосвіти (а таких курсів на серверах Internet переважна більшість), то відбір матеріалу і його структуризація та організація будуть істотно інші.

У даному випадку ми говоримо про навчання, тобто про взаємодію викладача і студентів. Тому, передусім, важливо визначитися із загальною типологією курсів дистанційного навчання, специфікою кожного з таких курсів. Таку типологію можна провести за різними ознаками: за цілями навчання; за навчальними дисциплінами; за специфікою предметної галузі; за рівнями підготовки студентів; за віковою орієнтацією студентів; за використовуваною технологічною базою.

Якщо говорити про цілі дистанційного навчання, то можна виокремити декілька груп таких цілей:

- професійна підготовка і перепідготовка кадрів (у нашій галузі – туристичні кадри з відповідних спеціальностей);
- підвищення кваліфікації туристичних кадрів з певних спеціальностей;
- підготовка студентів з окремих навчальних предметів до складання іспитів;
- підготовка школярів до вступу в освітні заклади, що мають спеціальності туристичного профілю;
- поглиблене вивчення теми, розділу з навчальної програми [4].

З навчальних дисциплін можна виокремити стільки курсів, скільки таких дисциплін передбачають навчальні програми того або іншого освітнього закладу. Специфіка предметної галузі також диктує свої напрями розробки курсів. За умов дистанційного навчання значно більшою мірою, ніж за стаціонару, набуває актуальності проблема диференціації, оскільки контингент студентів, що об'єднані в одну групу, може бути надзвичайно неоднорідним.

Кожен такий курс розпочинається з тестування на визначення рівня підготовленості з цього напрямку навчання. Тому види і форми диференціації, що передбачаються у будь-якому навчальному курсі, довідковому матеріалі, можуть бути різними: з урахуванням загальної і спеціальної підготовки тих, хто навчається. Це так звана зовнішня диференціація, яка знаходить своє відображення в проектуванні самих курсів. Виникає необхідність використання і внутрішньої диференціації, під час самого процесу навчання – впровадження відповідних педагогічних технологій, різноманітних засобів навчання, як мережевих (що знаходяться на різних серверах), так і «зовнішніх», таких, що входять у ресурси мережі Internet.

І, нарешті, цілком зрозуміло, що особливості технологічної бази, на якій планується використати той або інший курс, безпосередньо впливають на зміст і структуру всього навчального матеріалу.

Якщо проєктувальник курсу передбачає, що він функціонуватиме повністю в мережах, без оперття на інші засоби комп'ютерних та інших інформаційних технологій, рішення може бути одне. Якщо ж планується використовувати окрім чисто мережевих ресурсів якісь додаткові джерела інформації (друкарські, відео, звукові, засоби масової інформації) як компоненти курсу, то структура курсу і його змістовий аспект, а також організація самого процесу навчання будуть дещо іншими.

Дидактичні особливості дистанційної освіти обумовлюють нове розуміння і корекцію цілей її впровадження, які можна позначити таким чином:

- стимулювання інтелектуальної активності студентів за допомогою визначення цілей вивчення і застосування матеріалу, а також залучення їх до відбору, опрацювання й організації матеріалу;
- посилення навчальної мотивації, що досягається шляхом чіткого визначення цінностей і внутрішніх причин, що спонукають до набуття знань;
- розвиток здібностей і навичок навчання і самонавчання, що досягається розширенням і поглибленням освітніх технологій і прийомів [3].

Характерними ознаками дистанційної освіти є:

1. *Гнучкість*. За умов впровадження системи дистанційної освіти студенти, в основному, не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій і семінарів, а працюють у зручний для себе час, у звичному темпі, що має велику перевагу для тих, хто не може або не хоче змінювати свій життєвий устрій. Кожен може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння курсу дисципліни й отримання необхідних знань з обраних дисциплін.

2. *Модульність*. В основу програм дистанційної освіти закладається модульний принцип. Кожна окрема дисципліна або низка дисциплін, навчальний курс яких засвоєний студентом, створює цілісне уявлення про певну предметну галузь. Це дозволяє з набору незалежних навчальних курсів формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним або груповим потребам.

3. *Економічна ефективність*. Середня оцінка світових освітніх систем показує, що дистанційна освіта обходиться на 50% дешевше за традиційні методи освіти. Досвід вітчизняних недержавних центрів дистанційної освіти показує, що їх витрати на підготовку фахівця складають приблизно 60% від витрат на навчання студента стаціонару. Відносна низька собівартість навчання забезпечується за рахунок використання більш концентрованого представлення й уніфікації змісту навчального матеріалу, орієнтованості технології дистанційної освіти на велику кількість тих, хто навчається, а також за рахунок ефективнішого використання існуючих навчальних площ і технічних засобів.

4. *Нова роль викладача*. На викладача покладаються такі функції, як координування пізнавального процесу, коригування змісту дисципліни, що викладається, консультування під час складання індивідуального навчального плану, керівництво навчальними проектами та ін..

5. *Спеціалізований контроль якості знань*. Формою контролю за умов дистанційного навчання виступають дистанційно організовані контрольні заходи (іспити, тестування).

Навчання за системою дистанційної освіти передбачає самостійне вивчення студентами окремих навчальних курсів під керівництвом викладача-консультанта (тьютора) з використанням спеціальних навчально-практичних посібників, а також сучасних засобів навчання (комп'ютерних, телекомунікаційних тощо) [4].

Комп'ютерні засоби навчання складаються з: електронних підручників, мультимедійних курсів, тренінгових програм зі зворотним зв'язком (супертьютори), навчальні завдання, що містяться в професійних програмах (профтьютори), а також заняття з використанням мережі Internet.

Проте говорити про повне вирішення цієї актуальної освітньої проблеми ще рано. Передусім, через низьке теоретичне опрацювання багатьох питань у системі дистанційного навчання. Цей недолік проявляється, головним чином:

- у відсутності стратегічних підходів до вирішення цієї проблеми, що передбачають розв'язання надалі інших більш складних освітніх завдань, ніж просто навчання на відстані, з врахуванням перспектив розвитку засобів телекомунікацій і зв'язку;
- у слабкому опрацюванні дидактичних і психологічних аспектів навчання в системі дистанційної освіти;
- у практично повній відсутності досліджень з питань контролю знань студентів, забезпечення принципу зворотного зв'язку;
- у відсутності узгодженої термінології, що призводить до неоднозначного розуміння окремих термінів і впровадження наукового сленгу, за яким часто прихована відсутність змістовного сенсу і науковості.

Очевидно, що система дистанційного навчання вимагає застосування нових форм, методів навчання і контролю знань студентів. Це не система заочної освіти. Це, на наш погляд, одна з основних форм здобуття індивідуальної освіти в цьому столітті. Йдеться про вирішення принципово нової освітньої проблеми індивідуального навчання з використанням телекомунікаційного комп'ютерного освітнього середовища, що дозволяє створити всі умови для доступу до інформації, управління процесом навчання і контролю за набуттям знань.

Література

1. Галузяк В. М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка : навчальний посібник. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
2. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали Міжвузівського вебінару/ відп. ред. Л.Б. Ліщинська. Вінниця: ВТНІ КНТЕУ, 2017. 102 с.
3. Дмитренко П.В., Пасічник Ю.А. Дистанційна освіта. Київ, 1999. 25 с.
4. Трайнев А.Р., Трайнев И.В. Информационные и коммуникационные педагогические технологии: учеб. пособие. Київ: Освіта, 2008. 327 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Фрицюк В. А.

У статті доведено, що суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії в галузі педагогічної освіти в Україні, зокрема спрямованої на підготовку майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, є аналіз світового досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах; йдеться про доцільність використання досвіду фахової підготовки педагогів Західної системи освіти в підготовці до професійного саморозвитку вітчизняних майбутніх учителів, за умови його максимального наближення до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

Ключові слова: професійний саморозвиток; зарубіжний досвід; підготовка вчителів.

THE PROBLEM OF TEACHER'S PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN FOREIGN STUDIES

Frytsiuk V. A.

The article proves the importance of analyzing the world experience of teacher training in different educational systems and its use in Ukraine. The necessity of bringing this experience as close as possible to the realities of social and political life in Ukraine is proved. It is written about the existence of significant differences in self-development in the West and East. This is explained by the different role of human cultural values of the West and the East in the process of self-development. Foreign research on the problem of personal self-development is described.

Keywords: professional self-development; foreign experience; teacher training.

Педагогічними працівниками України активно вивчається та використовується зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійного саморозвитку, передусім, педагогів США та Європейських держав.

До ґрунтовних робіт, які було виконано на матеріалах декількох країн, належать дослідження проблем становлення і розвитку міжнародного вчительського руху (О. Сухомлинська); сучасних технологій підготовки педагогів до естетичного виховання у Великій Британії, Канаді, США (М. Лещенко); професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст. (Л. Пуховська).

Останніми роками у багатьох європейських державах відбулися якісні зміни в розвитку систем вищої освіти відповідно до вимог Європейської мережі забезпечення якості (ENQA). Не винятком у цьому процесі є розбудова ідеології освітньої парадигми у Франції – однієї з розвинених країн Західної Європи. Франція, як й інші країни Європи, має давні традиції в організації системи вищої освіти, зокрема педагогічної, що

завжди привертало увагу вітчизняних і зарубіжних педагогів-компаративістів.

Досвід професійної підготовки учительських кадрів у Франції свідчить, що саме французькі заклади передбачають таку інваріантно-варіативну побудову програм, що уможлиблюють оволодіння фундаментальними психолого-педагогічними знаннями в єдності з досвідом педагогічної діяльності. Сучасна модель підготовки педагогічних кадрів Франції передбачає більш сконцентрований підхід до педагогічної освіти майбутніх учителів, використання дискусій, вправ комунікативно-діалогічного характеру, експериментальних вправ, аналіз педагогічних ситуацій. Останнім часом набули підтримки «проблемні методи», що передбачають постановку проблемних питань та самостійного пошуку рішень. У підготовці педагогів широко використовуються такі методи: демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікро-викладання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проектів тощо [8, с. 13].

Дослідження проблем розвитку й саморозвитку особистості в різних країнах світу, їх порівняльний аналіз із вітчизняними дослідженнями є надзвичайно актуальною проблемою, що потребує постійної уваги і системного наукового аналізу, наголошує Л. Зязюн [5]. Науковець, зокрема, здійснила фундаментальне дослідження розвитку і саморозвитку особистості в освітній системі Франції, наголошуючи, що актуалізація особистісного чинника в освіті, перенесення акценту на самореалізуючу діяльність в учінні й вихованні з використанням самоосвіти як засобу самоактуалізації, самовдосконалення, самоідентифікації зумовлюється соціальною й особистісною необхідністю саморозвитку, підвищенням його ролі в умовах інтеграційних міждержавних процесів. Від саморозвитку особистості залежать соціальна мобільність, перспективи поступу суспільств і держав.

У дисертаційному дослідженні Л. Зязюн [5] розглянула напрями саморозвитку особистості (біо-епістемологічний, соціо-педагогічний, техніко-педагогічний); охарактеризувала трансформативно-педагогічні теорії про розвиток і саморозвиток особистості (гуманістичні, соціокогнітивні, соціальні, трансцендентальні); описала конструктивістсько-психологічні, системні та класичні теорії про саморозвиток особистості (психологічні, технологічні, академічні); приділила значну увагу цілям і стратегіям саморозвитку особистості в навчальних закладах Франції; подала моделі епохальних культур та схарактеризувала їх вплив на процеси розвитку і саморозвитку особистості; розкрила теоретичний внесок українських педагогів і психологів у розробку проблеми саморозвитку особистості в умовах глобалізаційних процесів і, що най-

важливіше з позиції нашого дослідження, розкрила моделі й технології професійного саморозвитку особистості.

С. Синенко, яка займається проблемою педагогічної освіти в країнах Західної Європи, наголошує, що у Франції основна увага професійному саморозвитку вчителя приділяється в дослідженнях щодо післядипломної освіти, яка покликана допомогти вчителям відновити їхні професійні знання і в той же час переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи і суспільства. Серед пріоритетних напрямів реформування системи неперервної освіти Франції – значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [10, с. 12]. Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість професійного розвитку та саморозвитку вчителя. Якщо в континентальній Європі історично підтримується концепція вчителя-службовця і його освіта організовується та контролюється працедавцем, зауважує науковець, то в Англії за романською традицією поширюється концепція вчителя-професіонала, який повністю здійснює контроль за своїм професійним розвитком.

На наявність істотних відмінностей характеру саморозвитку на Заході і Сході звертає увагу С. Кузікова, пояснюючи це, перш за все, різною роллю культурних цінностей людини Заходу і Сходу в процесі саморозвитку. Так, наприклад, якщо людина Заходу активно опановує зовнішній світ, поводячи себе в ньому як перетворювач, підпорядковуючи його собі, самостверджуючись, то людина Сходу прагне до вищих цінностей і сенсів буття через самозаглиблення, орієнтацію на ідеал, що знаходиться за межами зовнішнього, чуттєвого, реального світу [6, с. 13]. Науковець стверджує, що особистість можна розуміти як соціальний феномен вираження самості людини у духовному самоосмисленні, самоствердженні й самореалізації її в суспільстві. Інтегруючи себе у суспільство, особистість відкриває власний духовний світ, внутрішнє життя у зовнішній самореалізації (екстеріоризація як механізм саморозвитку). Поняття особистості виражає подолання людиною своєї обмеженості і характеризує, констатує її безперервний саморозвиток.

З останніх зарубіжних досліджень, які присвячені проблемі саморозвитку особистості, варто назвати наступні: А. Асен (A. Athan) (материнство як можливість для зростання й саморозвитку); Л. Бойс (L. Boise) (схильність до саморозвитку лідерських якостей); А. Дакна (A. Dachner) (самостійно керований розвиток); К. Діосалі (K. Deosthali) (емпірична оцінка діяльності саморозвитку); В. Леланд (V. Lalande) (саморозвиток дорослих під час процесу розлучення); П. Лі (P. Li) (саморозвиток в напрямку свободи: розуміння власної ідентичності, духо-

вності та прагнення до визволення); Б. Маккалдум (B. McCollum) (саморозвиток та спонтанне вираження лідерської поведінки); К. Овіс (K. Orvis) (наглядний зворотній зв'язок як каталізатор високоякісного професійного саморозвитку); Е. Саткліф (E. Sutcliffe) (самовираження й саморозвиток: описове дослідження); С. Ян (C. Yang) (методи навчання самопрезентації й саморозвитку початківців в коледжі) та ін. Однак, необхідно зазначити, що серед них немає досліджень, присвячених підготовці майбутніх педагогів до професійного саморозвитку [11].

Спостерігається відсутність серед фахового загалу єдиного поняттєво-термінологічного апарату, наявність усталених, проте неточних термінів у фаховій лексиці, використання певних національних термінів, яких бракує у зарубіжному тезаурусі, неточний переклад термінів первинного документа.

Це стосується й поняття «професійний саморозвиток» особистості. «Одні і ті самі педагогічні явища, процеси, зв'язки і відношення позначаються різними термінами, особливо це стосується «іншомовних термінів», які можуть позначати абсолютно тотожні конструкти» [44, с. 255].

Необхідність детального огляду, зіставлення й аналіз англійських і вітчизняних термінів, поданих у цьому підрозділі, зумовлені низкою причин. По-перше, необхідністю з'ясувати неточності перекладу українською мовою напрацювань зарубіжних дослідників у галузі освіти дорослих з метою їх подальшого уникнення. По-друге, необхідністю уніфікації термінологічного апарату, для того щоб вітчизняні дослідники мали можливість правильно інтерпретувати висловлювання своїх зарубіжних колег і могли публікувати результати власних досліджень у фахових виданнях світового рівня [1].

Для позначення підвищення кваліфікації використовується англійський термін «professional development». Це – навчальна діяльність, спрямована на вдосконалення, формування готовності працівника до виконання більш складних трудових функцій. Така діяльність передбачає освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, розширення спектра вмінь і навичок, поглиблення розуміння зв'язку між наукою і технологією [3, с. 99].

Проблемою безперервного професійного розвитку в післядипломній освіті педагогічних працівників займається О. Штомпель. Зіставлення ним концепту «професійний саморозвиток» в україно- та російськомовних текстах з іншомовними засвідчує принципову відмінність щодо тривалості процесу, зокрема його нескінченності впродовж трудової кар'єри. Так, концептуалізація за англійською, іспанською, італійською, нідерландською, польською, португальською, румунською та чеською термінологією, де професійний розвиток позначається як

continuing professional development, formación profesional continua, formazione professionale continua, doorlopende professionele ontwikkeling, ustawiczne doskonalenie zawodowe, Formação profissional contínua, dezvoltare profesionala continua, další profesní rozvoj, передбачає безперервність змін. В україномовній літературі ознаку безконечності позначають синонімами постійний, неперервний або безперервний професійний саморозвиток (Я. Бабій, Л. Добровольська, В. Краснов та ін.), або майже тотожним – професійний саморозвиток у безперервній освіті (Ю. Драгнєв, Т. Кристопчук, Л. Поперечна та ін.) [77, с. 107].

Феномен професійного розвитку позначається у світовій науковій літературі різними термінами, зокрема, «професійний розвиток» (professional development), «кар'єрний розвиток» (career development), «розвиток персоналу» (staff development; employee development, workforce development), «розвиток людських ресурсів» (human resources development), «післядипломна освіта» (postgraduate education). Перелік іншомовних термінів можна продовжити і більш узагальнюючими мовними конструктами, такими як «навчання» (training), «навчання та розвиток» (training and development), «підвищення кваліфікації персоналу» (human performance technology), так і більш вузькими поняттями, які підкреслюють лише окремі аспекти професійного розвитку: «навчання технічним навичкам» (technical training), «розвиток навичок лідерства та керування» (executive and leadership development) [22].

З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення і поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників (Б. Авалос, Р. Болам, П. Хрісті, М. Дадс, Х. Дей, Дж. Елліотт, С. Граундворте-Сміт, С. Граді, К. Харлеу, А. Харріс, Г. Келчтерманс, Г. Ліндсей, Ф. МакМахон, Д. Мюїджіс, А. Пенні, Дж. Робінсон, Дж. Сакса, С. Шутруе, В. Трішп, Дж. Літтл), яка опублікувала «Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів» [1212]. Про високу актуальність цієї праці свідчить те, що вона двічі перевидавалась (2004, 2008, 2009), ставши одним із найавторитетніших сучасних видань з проблеми професійного розвитку у світовому педагогічному просторі. Л. Пуховська зробила висновок, що розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах, що має привести до появи нового покоління досліджень, які розглядають Україну в структурі європейського та світового освітніх просторів. Одним із ключових завдань на цьому шляху є створення умов для професійного розвитку вчителів, необхідного для успішного реформування освітніх систем. Зважаючи на ключову роль учителів у процесі реформування системи освіти України, проблема їх професійного розвитку є зоною посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків і практиків освіти [9].

Отже, можна зробити висновок, що Україна потребує створення нової системи не лише післядипломної освіти вчителя, яка враховувала би кращий зарубіжний досвід, а й розробки системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки.

Узагальнення вищесказаного дає змогу констатувати таке:

- суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії в галузі педагогічної освіти в Україні, зокрема спрямованої на підготовку майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, є аналіз світового досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах;

- аналіз останніх дисертаційних досліджень закордонних науковців, які займаються проблемою професійного саморозвитку фахівців, дозволяє стверджувати, що значна їх частина присвячена неперервній освіті педагогів, підвищенню кваліфікації вже працюючих вчителів; головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного саморозвитку;

- доцільно використовувати передовий досвід фахової підготовки педагогів Західної системи освіти в підготовці до професійного саморозвитку вітчизняних майбутніх учителів, за умови його максимального наближення до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

Література

1. Бабушко С. Р. Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців туристичної сфери США і Канади : дис. ... д-ра пед. наук; 13.00.04. Київ. 2015. 496 с.
2. Бабушко С. Р. Аналіз відповідності вітчизняної та англійської термінології (на прикладі концепту «професійний розвиток фахівців сфери туризму»). *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 274-282.
3. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / Т. М. Десятов; за загал. ред. Н. Г. Ничкало. К. : Видавництво «АртЕк», 2009. 192 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
5. Зязюн Л. І. Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. К.; 2008. 445 с.
6. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб.; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 2011. 149 с.
7. Курс лекцій з основ теоретико-методичної підготовки науково-педагогічних кадрів системи післядипломної освіти / [І. Ю. Рєгейло,

- В. І. Саюк, М. І. Скрипник, Г. О. Штомпель]; НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». К., 2015. 128 с.
8. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 2009. 20 с.
9. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів : рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал; голов. ред. Н. М. Бідюк*. К.; Хмельницький : ХНУ, 2011. Вип. 1. С. 97-106.
10. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2002. 21 с.
11. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 368 с.
12. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers / ed. By C. Day, J. Sachs. Reprinted. 2009. London : Open University Press. 320 p.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Хамська Н. Б.

У статті обґрунтовується актуальність підготовки майбутніх учителів до організації та проведення дозвілля школярів у процесі дистанційного навчання. Підкреслюється необхідність розробки нових методів навчання, які забезпечили б підготовку майбутніх учителів до організації та проведення дозвілля учнів під час дистанційної освіти. Висвітлюється досвід проведення навчально-методичної практики студентів в умовах дистанційного навчання як одного із можливих шляхів вирішення проблеми.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, дозвіллева діяльність, дистанційне навчання, навчально-методична практика.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR ORGANIZING LEISURE ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

Khamska N. B.

The article substantiates the relevance of training future teachers to organize and conduct leisure activities of schoolchildren in the process of distance learning. It emphasizes the need to develop new teaching methods that would ensure the preparation of future teachers for organizing and conducting leisure activities for students during Distance Education. The article highlights the

experience of conducting educational and methodological practice of students in the context of distance learning as one of the possible ways to solve the problem.

Keywords: *training of future teachers, leisure activities, distance learning, educational and methodical practice.*

Важливим етапом у професійно-педагогічному становленні майбутнього вчителя є підготовка його до організації та проведення дозвіллевої діяльності з учнями, оскільки цей вид діяльності відносять до функцій класного керівника.

Науковці Н. Бабенко, І. Бойчев, В. Бучма, О. Гурова розглядають дозвіллеву діяльність, що пов'язана з організацією вільного часу та відпочинку і має виховний вплив. Під час цього виду діяльності реалізуються функції: соціально-педагогічна (забезпечення можливостей вільного вибору особистісно та суспільно спрямованих, корисних, цікавих і привабливих видів діяльності); інформаційно-освітня (стимулювання активного набуття учасниками знань самостійним шляхом; розвиток їхніх пошуково-творчих здібностей та вмінь); творчо-розвивальна (актуалізація потреб особистості щодо творчого самовизначення та самовираження шляхом залучення до мережі дозвіллевих науково-технічних гуртків, художніх і музичних студій, колективів ужиткового мистецтва та інших аматорських об'єднань); рекреаційно-розважальна (забезпечення фізичної розрядки особистості, зняття інтелектуальної втоми і нервової напруги, збагачення позитивними емоціями) [2, с. 8].

Виклики сьогодення, що пов'язані з пандемією COVID -19, спричинили активізацію дистанційної форми навчання в освітніх закладах, і відповідно, використання освітніх технологій у цих умовах. І, як справедливо зазначає М. Нікітенко, якщо для дистанційної форми навчання існували методичні розробки, то організація виховної діяльності в освітніх закладах залишилися за бортом [5]. У зв'язку з цим виникла необхідність в розробці нових методів навчання, що забезпечили б підготовку майбутнього вчителя ЗВО до організації та проведення виховної роботи зі школярами в умовах дистанційної освіти.

Одним із шляхів підготовки майбутнього вчителя до зазначеного напряму діяльності є інструктивно-методична практика здобувачів вищої освіти бакалавра в умовах дистанційного навчання. У процесі цього виду практики студент розширює, поглиблює знання з методики організації дозвіллевої діяльності дітей в умовах дистанційної освіти, знайомиться зі специфікою виховної роботи за цією формою підготовки майбутнього фахівця. Цей вид практики є важливим чинником формування у студентів стійкого інтересу, поваги до про-

фесії вчителя-вихователя, виробленні творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Під час організації інструктивно-методичної практики враховуються особливості дітей, з якими будуть працювати майбутні педагоги. Це покоління, яке зростає в онлайн середовищі, зокрема, його представники зосереджені на короткострокових цілях (прагнуть негайно отримати результат), залежні від інтернету (постійно перебувають у соціальних мережах, розповідають про своє життя у блогах, спілкуються у Скайпі), цінують чесність (транспарентні у соціальних мережах, віртуальний світ – на першому місці, реальне спілкування – на другому). В інформаційних технологіях обізнані краще, ніж у почуттях та стосунках людей. У них краще проявляється інтерес до незвичайного, несподіваного, спонтанного. [4]. Таким чином, майбутній учитель має враховувати ці характеристики та використати інформаційне середовище, в якому живуть підлітки.

Практика організована у дистанційному форматі потребує створення середовища яке потребує ставлення до студентів з боку наставників як до рівних, де кожен має можливість презентувати свої ідеї, реалізовувати їх, використовуючи власний життєвий досвід, знання, вміння. Діяльність організовується в атмосфері демократичних стосунків, активної взаємодії, спонтанності, креативності, тощо. Під час практики студенти відчують педагогічну підтримку з боку викладачів.

Оскільки дистанційна форма освіти потребує використання інформаційних технологій навчання, то під час цього виду практики проводились пізнавальні ігри за допомогою платформи Umapalata, вікторини – Kahoot, онлайн-платформи для розробки завдань (Quizlet, Edpuzzle, Iscollective), створення карти думок, хмари думок, «видиме мислення», коміксів (Makebeliefscomix), (Plot Generator), онлайн-плакатів. Студенти набували досвіду у проведенні дозвіллевих заходів з використанням онлайн-платформ, конструкторів завдань, мобільних застосунків та електронних засобів навчання, технологій Wiki, хмарних технологій, створювали електронні портфоліо. Учасники долучалися до творчого онлайн-проєкту «Студенти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – дітям: «Роби як я», конкурсу малюнка «Я малюю майбутнє України» тощо.

Під час онлайн-проєкту «Роби як я» майбутні фахівці презентували відео сюжети майстер-класів для школярів, демонструючи власні хобі, зокрема, «Навчу створювати малюнки 3D», «Навчу грі на гітарі», «Ознайомлю з таємницями українського оберегу», «Ознайомлю зі створенням художніх творів за допомогою фарби гуаш», «Пробуджу у тобі митця слова», «Навчу мистецтва оригамі», «Навчу

кіномистецтву», «Навчу театральному мистецтву», «Розкрию секрети творчої крамниці (мистецтво кінусайга)», «Навчу експериментувати (Веселка у тарілці, магічне мило)», «Навчу дівочих зачісок» тощо. Усі заходи, обговорення і враження учасників презентовано у групі, що створена в соціальній мережі Фейсбук.

Таким чином, під час інструктивно-методичної практики, спрямованої на підготовку майбутніх учителів до дозвілєвої діяльності школярів, вироблялися комунікативні, організаторські, творчі, артистичні вміння студентів, набувався досвід використання методу доцільної педагогічної презентації. Поряд із цим формувалася здатність до самореалізації, розвитку позитивної «Я- концепції» в умовах дистанційного навчання.

Література

10. Бабенко Н. Б. Соціологія вільного часу і дозвілля: Навч. посіб. Київ: ДАКККиМ, 2006. 196 с.
11. Бойчев І. І. Підготовка майбутніх учителів до організації культурно – дозвілєвої діяльності учнів: авторефер. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 21 с. 10.
12. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: моногр. / В. В. Бучма, О. В. Гурова, Л. В. Дзюбка та ін./ за ред. С. Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 262 с.
13. Коростіль Л.А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229
14. Нікітенко М. С Організація виховної роботи у школі в умовах дистанційного навчання. URL: <https://genezum.org/library/organizaciya-vyhovnoi-roboty-u-shkoli-v-umovah-dystanciynogo-navchannya>

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН-ПРОГРАМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Хейлик О. П.

Розглядаються педагогічні та змістово-технологічні умови створення індивідуального плану-програми студентів, за яким вони можуть навчатися в умовах карантину. Обґрунтовано положення особистісно орієнтованого підходу, що покладені в основу створення індивідуального плану-програми професійної підготовки.

Ключові слова: *індивідуальний план-програма, студенти, педагогічний університет, особистісно орієнтований підхід.*

INDIVIDUAL PLAN-PROFESSIONAL TRAINING PROGRAM AS A MEANS OF IMPLEMENTING A PERSON ORIENTED APPROACH TO LEARNING IN QUARANTINE CONDITIONS

Kheilyk O. P.

The article discusses the pedagogical and content-technological conditions for creating an individual plan-program of students, according to which they can study in quarantine. The article substantiates the provisions of the personality-oriented approach, which are the basis for creating an individual plan-program of professional training.

Keywords: individual program plan, students, pedagogical university, personality oriented approach.

Модель процесу професійної підготовки фахівця можна розглядати на уявному рівні як рух від мети освіти (відображеної у кваліфікаційній характеристиці) до результату (втїленому у відповідному рівні професійної компетентності) шляхом освоєння змісту дисциплін, системи практик, участі в науковій і громадській роботі. Компоненти цієї моделі мають складну систему взаємозв'язків, уніфікованих для студентів, хоча вони мають бути індивідуалізованими.

Проте компоненти моделі повинні змінюватися залежно від початкових даних попередньої підготовки, індивідуальних особливостей, рівня домагань, наукових інтересів і місця майбутньої роботи суб'єктів освітнього процесу. В цьому випадку логічним видається розгляд процесу професійної підготовки як багатоваріантного, що вимагає різноманітних гнучких технологій.

Індивідуальний план-програма професійної підготовки є формою цілісного, єдиного, комплексного планування, реалізації і врахування результатів професійного становлення здобувачів вищої педагогічної освіти, що охоплює кваліфікаційну характеристику (еталонну модель), навчальний план (зміст та організацію процесу), навчальні програми (зміст, форми, інструментарій) [3]. Він конструюється з урахуванням початкових даних про рівень попередньої підготовки, індивідуальні особливості, рівень домагань, спеціалізацію, наукові інтереси і місце майбутньої роботи конкретного студента.

Розробка і реалізація індивідуальних планів-програм професійної підготовки здійснюється з метою подолання недоліків «валового» навчання, для підвищення ефективності й якості професійної підготовки майбутніх фахівців, посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей, ініціативи і самостійності студентів, оволодіння ними індивідуальним стилем педагогічної діяльності, формування в них інноваційного стилю науково-педагогічного мислення та інших пріоритетних професійних якостей.

Індивідуальний план-програма професійної підготовки дозволяє:

- наблизити модель підготовки майбутнього фахівця до моделі його професійної діяльності;
- діагностувати і враховувати початковий рівень готовності до професійної діяльності, індивідуальні особливості і побажання студента;
- переводити студента в позицію суб'єкта власної професійної підготовки;
- більш раціонально структурувати навчальний і позанавчальний час (змінювати співвідношення годин, призначених для групових аудиторних занять, практики, самостійної і наукової роботи на користь індивідуальних варіацій форм навчання);
- встановлювати індивідуальний темп та індивідуальні рівні засвоєння матеріалу;
- усувати дублювання матеріалу, поглиблювати інтеграцію, вводити міждисциплінарні творчі завдання;
- базуватися не на поточному, а на рубіжному контролі, здійснювати комплексне врахування поетапних результатів просування до мети;
- створити режим найбільшого сприяння для навчально-науково-дослідницької роботи і поглибленої спеціалізації.

На індивідуальний план-програму професійної підготовки за рекомендаціями викладачів і керівників навчально-наукових груп можуть переводитися в V – VIII семестрах найбільш підготовлені студенти, навчання яких в академічній групі не має максимального для них ефекту, які не можуть реалізувати в цих умовах свої можливості, яким для їх розвитку потрібне навчання на більш високому рівні складності, не розрахованому на всіх студентів.

Для переведення конкретного студента на індивідуальний план-програму необхідно мати відмінну успішність з психолого-педагогічних і суспільних дисциплін, розробляти перспективну наукову проблему і представити напрацьований матеріал (реферат, наукову доповідь, курсову роботу, рекомендовану на конкурс), вести педагогічну або експериментальну роботу в ЗЗСО. За умов вирішення питання про переведення студента на індивідуальний план-програму професійної підготовки мають братися до уваги:

- його особистісні і професійні якості (прагнення поширити свій науковий і професійний кругозір, потреба в постійному оновленні і збагаченні знань, ініціативність, відповідальність, організованість, самокритичність, об'єктивність, спостережливість, дослідницький стиль, оригінальність і критичність мислення, творче ставлення до справи);

- його знання (основ наук, наукової організації праці, деяких методів, методик і процедур психолого-педагогічних досліджень, літератури з проблеми дослідження);

- його вміння (планувати й організувати навчальну працю, використовувати прийоми збору, систематизації й узагальнення наукової інформації, порівнювати й аналізувати педагогічні акти і явища, переконливо аргументувати висновки, викладати свої погляди ясно, чітко, літературною мовою).

Відповідно до технології переведення студентів на індивідуальний план-програму професійної підготовки викладачі, призначені наставниками-консультантами, спільно з деканатом і студентами мають готувати індивідуальні плани-програми професійної підготовки і представляти їх на затвердження, надавати консультативну допомогу прикріпленому студентові, вирішувати поточні питання з іншими викладачами, готувати звіти про підсумки кожного року навчання і доцільність його продовження в такій формі. Викладачі, курси яких вносяться до індивідуального плану-програми професійної підготовки студента, мають сприяти йому в реалізації поставлених завдань. Робота над кожним планом-програмою проходить низку етапів:

1. Вивчення кваліфікаційної характеристики, виокремлення основних для цього етапу професійної підготовки якостей, знань, умінь.

2. Вивчення типового навчального плану, навчальних програм з метою ознайомлення зі змістом і набором форм, методів, засобів, що пропонуються для реалізації наміченої програми.

3. Збір і обробка необхідної інформації про студента (рівень готовності до навчання у ЗВО, індивідуальні особливості, інтереси, кругозір, знання, вміння, особистісні якості тощо).

4. Співвідношення отриманих даних з матеріалами, отриманими на першому і другому етапах роботи. Визначення генеральних завдань професійної підготовки, основних завдань цього етапу.

5. Складання індивідуального навчального плану і співвідношення його з матеріалами програм курсів, спецкурсів, практик.

6. Планування інших форм роботи.

Усі необхідні дані заносяться в спеціальну форму індивідуального плану-програми професійної підготовки. Перший і другий етапи роботи виконуються кожним студентом самостійно. При виникненні необхідності в спеціальних поясненнях студент отримує відповідні індивідуальні консультації. На третьому етапі роботи матеріал збирається викладачем-наставником шляхом спостережень, вивчення особистої справи студента, вивчення продуктів його діяльності, інтерв'ювання, співбесід. Усе це доповнюється матеріалами самоаналізу студента, даними спеціальних методик, отриманими на лабораторних

заняттях з психологічних і педагогічних дисциплін. Деякі дані фіксуються в загальній частині індивідуального плану-програми професійної підготовки.

Безпосередня робота з планування має розпочинатися з визначення генеральних орієнтирів на кожен рік навчання. На другому курсі це можуть бути завдання розширення наукового і професійного кругозору, засвоєння знань основ наук, формування деяких пріоритетних якостей; на третьому – оволодіння основами спеціальних дисциплін, прийомами збору, систематизації, узагальнення і використання наукової інформації, підвищення рівня володіння іноземною мовою та ІКТ; на четвертому – оволодіння методологією, логікою, методами і процедурами психолого-педагогічного дослідження, технологією навчання; вдосконалення професійних якостей, організація експериментальної роботи, завершення самостійного дослідження.

Індивідуальні плани-програми професійної підготовки складаються за роками навчання. Відповідно до основних завдань має бути підготовлений індивідуальний робочий навчальний план на рік, в якому конкретизовані поточні завдання. Визначальними моментами для складання індивідуального робочого навчального плану є кваліфікація і місце майбутньої роботи студента.

Для кожного напрямку визначаються гнучкі варіанти систем професійної підготовки на основі єдиної фундаментальної бази. До базових дисциплін належать: вступ до педагогічної діяльності, загальні основи педагогіки, теорія виховання, дидактика, загальна, вікова, педагогічна і соціальна психологія, загальна методика виховання, соціально-економічний блок дисциплін, логіка, історія культури, іноземна мова, вікова фізіологія, інформатика.

Інші дисципліни належать до спеціальних. Вони підрозділяються на дві великі підгрупи. У першу входять дисципліни, які необхідно вивчати всім, але залежно від спеціалізації змінюються обсяг і глибина вивчення матеріалу (поглиблено, за типовою програмою, за полегшеною програмою): історія педагогіки, історія психології, основи педагогічної майстерності, методологія і методи педагогічних досліджень).

До другої групи входять дисципліни, які для окремих спеціалізацій можуть бути замінені іншими: методика викладання педагогіки, методика виховної роботи, дошкільна педагогіка, порівняльна педагогіка, методика викладання психології, педагогіка і психологія вищої школи, математичні методи в педагогіці і психології, історія філософії. Варіанти уточнюються і конкретизуються випускаючими кафедрами.

Таким чином, з метою здійснення в педагогічному університеті особистісно орієнтованого підходу до процесу здобуття студентами вищої педагогічної освіти необхідним є визначення базового і варіативного

блоку змісту освіти і відпрацювання варіантів їх реалізації у практиці професійної підготовки.

При визначенні дисциплін за вибором враховуються наукові інтереси студентів. У числі дисциплін за вибором можуть плануватися спеціальні курси, спецсемінари і спецпрактикуми. З урахуванням попередньої підготовки, спеціалізації і наукових інтересів істотно може бути змінена і система практик. Практика в дитячому оздоровчому таборі замінюється на роботу дослідницького характеру для студентів, що вже мають досвід роботи або кваліфікацію вожатого, вихователя, методиста. Замість виробничої практики в ЗЗСО може бути запропонована дослідницька практика в науково-дослідному інституті.

Передбачається, що про опанування всіх опорних тем зі всіх дисциплін студент повинен прозвітувати обраним способом. Звітуючи про засвоєння курсу, студентові необхідно:

- показати своє розуміння того, як конкретна наука сприяє розв'язанню завдань загальної стратегії професійної підготовки;
- показати знання методології, категоріального складу, законів, методів, історії, сучасного стану і тенденцій розвитку цієї науки, її теоретичне, пізнавальне і практичне значення;
- вільно оперувати науковими фактами, вміти формулювати проблему, висувати гіпотезу, аргументовано відстоювати висунені положення, обґрунтовувати висновки, коректно вести наукову дискусію;
- продемонструвати динаміку у формуванні власних професійних якостей.

Оскільки навчання в режимі індивідуального плану-програми передбачає сприятливі можливості для наукової роботи, її планування має відрізнятися конкретністю. У вступній частині плану формулюється тема наукового дослідження, обґрунтовується його актуальність, доводиться новизна, відображаються досягнуті результати. В окремому розділі плану фіксуються обсяг і зміст теоретичної й експериментальної роботи. Обов'язково вказуються теоретичні або прикладні результати (підготовка тез, статті, реферату до педагогічної олімпіади; огляд періодичної педагогічної преси; участь у конференціях; відвідування вебінарів, наукових семінарів on-lain).

У завершальному розділі плану-програми відображається практична або експериментальна робота в загальноосвітній школі. В тому випадку, якщо дослідження має прикладне значення, можна планувати підготовку методичних рекомендацій, доповіді. Для формування соціально-педагогічної активності, організаторських умінь і навичок планується виконання таких організаторських функцій, як староста в навчально-науковій групі, член оргкомітету науково-практичної конференції або Школи молодого дослідника та ін.

Наприкінці навчального року наставник-консультант готує звіт про виконання студентом індивідуального плану-програми професійної підготовки. На основі звіту студента і викладача приймається рішення про доцільність продовження навчання за планом-програмою в наступному навчальному році.

Інновації, що мають впроваджуватися в педагогічному університеті з метою реалізації особистісно орієнтованого підходу, сприяють створенню суб'єктної основи застосування цього підходу на інтраіндивідуальному рівні, дозволяють будувати освітній процес в університеті як рівноправне партнерство з передачею деяких сфер життя в розпорядження студентів, що сприяє пошуку і знаходженню нових і нестандартних рішень якісної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 42. Частина 2. Вінниця, 2014. С. 162-169.
2. Галузяк В. М., Холковська І.Л. Педагогічна діагностика: Курс лекцій. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 164 с.
3. Сазоненко О.Л. Індивідуальний план-програма професійної підготовки: методичні рекомендації. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 46 с.
4. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 55. Вінниця, 2018. С. 134-141.
5. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2019. Випуск 57. С. 167-174.

ЗМІСТОВНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ УМОВИ ЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Холковська І. Л., Хейлик О. П.

Розкриваються змістовно-технологічні умови реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів у педагогічному університеті. З'ясовуються можливості використання таких форм організації освітнього процесу, як лекція-діалог, створення комунікативних ситуацій, а також адаптивної системи навчання.

Ключові слова: підготовка учителів, особистісно орієнтований підхід, комунікативні ситуації, лекція-діалог.

CONTENT-TECHNOLOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING A PERSONALITY ORIENTED APPROACH IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Kholkovska I. L., Kheilyk O. P.

The article reveals the content and technological conditions for implementing a personality oriented approach in the process of training future teachers at a Pedagogical University. The possibilities of using such forms of Organization of the educational process as lecture-dialogue, creation of communicative situations, as well as an adaptive learning system are clarified.

Keywords: *teacher training, personality oriented approach, communication situations, lecture-dialogue.*

У контексті особистісно орієнтованого підходу до підготовки здобувачів вищої освіти первинного значення набувають гнучкі технології організації освітнього процесу. В зв'язку з цим, принципово важливо, щоб процес професійного становлення студентів, по можливості, моделював задану структуру майбутньої діяльності фахівця [2; 4; 5; 6; 7; 8].

З цією метою має бути визначений мінімум типових і нетипових завдань, що становлять специфіку професійної діяльності майбутнього вчителя. Для підготовки студентів до цієї діяльності реальні завдання перетворюються на навчально-пізнавальні (змодельовані), побудова і розв'язання яких безпосередньо пов'язані з аналізом конкретних ситуацій, дискусіями, рольовими і діловими іграми, психолого-педагогічним тренінгом, використанням комп'ютерів з різноманітним набором програм, що забезпечують пошукову діяльність студентів.

Водночас змістовно-технологічні умови здійснення особистісно орієнтованого підходу на всіх рівнях його прояву спрямовують організацію освітнього процесу на розкриття і приведення в рух активних розвивальних можливостей традиційних форм і методів викладання. В зв'язку з цим, варто зазначити неправомірну недооцінку лекції у підготовці здобувачів вищої освіти. Як одна з гнучких та економних форм передачі студентам значного обсягу фундаментальних знань, методично обгрунтовано побудована лекція відрізняється новизною і сконцентрованістю інформації, поєднує логічну доказовість з цілісно-образним розкриттям матеріалу. Для активізації студентів, актуалізації знань, що набуваються в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, вдосконалення використання лекційного матеріалу пов'язується з ідеями проблемного навчання. Мистецтво викладача в даному випадку полягає в тому, щоб не лише поставити проблему, але і забезпечити її прийняття студентами, збудити інтерес до неї, викликати прагнення до активного вирішення. З цією метою викладач, аналізуючи наявні в

студентів знання, показує їх недостатність для розв'язання нового завдання, підбирає такий матеріал, який, не зважаючи на інтелектуальне утруднення, в цілому доступний студентам. Зазначимо, що проблема викликає найбільшу активність, коли є продуктом власної діяльності студентів, коли виникненню проблеми передували діалог, дискусія, уважне стеження за ходом думки викладача [4].

Цікавою формою лекції є *лекція-діалог*, яка передбачає використання методичних прийомів, що зумовлюють виникнення проблемних ситуацій і прийняття їх студентами: постановка завдань і питань з життєво-практичним змістом, що стосуються майбутньої діяльності; показ суперечностей між життєвим (буденним) і науковим уявленнями з якого-небудь питання; висунення декількох гіпотез, з яких студентам треба обрати правильну і обґрунтувати вибір; постановка завдань, що вимагають порівняння і зіставлення різних поглядів або методів; ознайомлення студентів з фундаментальними фактами і відкриттями, що викликали переворот у науці; обговорення з наукових позицій реального факту з життєвого досвіду або педагогічної практики студентів; використання міждисциплінарних зв'язків, висунення міжпредметних науково-пізнавальних і практичних завдань; постановка завдань з «невиявним формулюванням умов», тобто таких, що вимагають аналізу, абстрагування, конкретного формулювання; розкриття нових, несподіваних сторін у відомому матеріалі; екскурс в історію науки та ін. [7].

У той же час, як показує досвід, до чинників, що знижують проблемний рівень лекцій, належать: недостатньо виражена новизна інформації, відірваність від практичного досвіду студентів; «бар'єри сенсу», зумовлені недостатнім особистим контактом студентів з викладачем; методичні помилки лектора (перевантаження цитатами, недостатня або надмірна емоційність, невміння виокремити головне за допомогою інтонації і темпу викладу) тощо [5].

За умов впровадження особистісно орієнтованого підходу спілкування між викладачами і студентами повинно набувати форми взаємодії, що забезпечує ефективний шлях активізації освітнього процесу. Спілкування – один з найбільш важливих засобів трансляції інформації: воно відрізняється високим рівнем взаєморозуміння, низьким рівнем надмірності інформації, заощадженням часу її передачі, характеризується як обмін духовними цінностями [2].

Ефективність впровадження особистісно орієнтованого підходу забезпечує *метод створення комунікативних ситуацій*: фронтальні, колективні, групові та діадичні [5].

Фронтальні комунікативні ситуації передбачають взаємодію викладача зі спільнотою студентів (академічна група, курс). У певні мо-

менти студенти опиняються в суб'єктній позиції (тобто стають суб'єктами активної взаємодії з викладачем або навчальної взаємодії між студентами).

Типовими фронтальними комунікативними ситуаціями є лекції. Вони стають комунікативною ситуацією у тому випадку, якщо викладач ставить перед собою і вирішує такі завдання: стати лідером аудиторії, що формує і консолідує її, викликати в аудиторії активне позитивне реагування на те, що відбувається, залучити аудиторію до активної взаємодії.

Ці завдання розв'язуються різними способами, серед яких: привертання уваги аудиторії, створення в неї настанови на майбутню взаємодію; відбір і композиція змісту, що передбачає комунікативну взаємодію; залучення аудиторії до комунікативної взаємодії за допомогою проблемних питань, питань на розуміння й уточнення; апеляції до соціального досвіду й інформаційного багажу аудиторії тощо.

Комунікативні ситуації в освітньому процесі, що можна віднести до типу *колективних*, передбачають вступ студентів у спілкування між собою і викладачем у межах контактної (академічної) групи в процесі реалізації пізнавальної діяльності. Вони найбільш ефективні в процесі практичних занять. У процесі дослідно-експериментальної роботи встановлено, що комунікативна ситуація на заняттях в академічній групі стає колективною за таких умов: якщо мета заняття може бути досягнута лише тоді, коли всі члени групи (чи велика її частина) об'єднують для цього зусилля (цілепокладання); члени групи виробляють і засвоюють певні норми колективної пізнавальної діяльності (продуктивність); члени групи повинні вступити у взаємодію для оволодіння певними знаннями або для створення суб'єктивно нових знань (предметність); члени групи змушені вступати у вербальну взаємодію на всіх етапах пізнавальної діяльності (чи частини з них): цілепокладання, планування, розподілу функцій, здійснення вироблених планів, підведення підсумків, аналізу пізнавальної діяльності (комунікативна процесуальність) [9].

Групові комунікативні ситуації в освітньому процесі спрямовані на розв'язання пізнавальних завдань мікроспільнотами студентів (оптимум – 5 чоловік) переважно на лабораторних заняттях. Організація комунікативних ситуацій спрямовується на розв'язання всіма мікрогрупами однорідних завдань, або специфічних, тобто тих, що мають диференційований характер. Комунікативна ситуація виникає в мікрогрупі у тому випадку, якщо поставлене пізнавальне завдання має проблемний характер, вимагає інтелектуальної активності, дискусії, висунення альтернатив, зміни позицій студентів у процесі її вирішення [4].

Комунікативна групова ситуація стає ефективнішою за умови, що мікрогрупи формуються з урахуванням низки обставин. У групі бажаним є об'єднання студентів з різною мірою навчальної поінформованості, з однаковим темпом засвоєння знань, з різним рівнем здібностей, що психологічно не відкидають один одного. Групові комунікативні ситуації є продуктивними з погляду навчальних успіхів: обсяги виконаної групової роботи часто є більшими, ніж такої ж роботи, виконаної кожним студентом індивідуально.

Ми вважаємо, що вищеописана модель освітнього процесу має низку переваг, оскільки передбачає не лише традиційне ставлення суб'єкта до об'єкту (навчального курсу), але і ставлення суб'єктів освітнього процесу один до одного відносно цього об'єкту, причому центр тяжіння переноситься саме на останній. Таким чином створюються умови для повноцінного функціонування не лише інтеріндивідуальних, але і метаіндивідуальних взаємозв'язків.

Внаслідок посилення уваги до самостійної роботи студентів і виникнення проблеми керівництва нею з боку викладачів особливої актуальності набувають *діадичні комунікативні ситуації*, учасниками яких виступають викладач і студент. Під час індивідуальних консультацій, пов'язаних з організацією самостійної роботи студентів і керівництвом нею, діадична комунікативна ситуація виникає у зв'язку з тим, що студент об'єктивно потребує інструктажу, а суб'єктивно відчуває потребу в отриманні інформації, поради, допомоги або розуміння з боку викладача.

Перехід консультації у діадичну комунікативну ситуацію (коли студент стає суб'єктом ситуації) відбувається за наявності низки психолого-педагогічних умов: прояв викладачем зацікавленості в студентові і в проблемі зустрічі; уміння слухати і відповідати на питання студента щиро і по суті; зміна позиції за умов мінімально необхідної домінантності викладача; побудова співбесіди з урахуванням типу особистості й індивідуальної своєрідності студента та ін.

У процесі діадичної ситуації викладач виступає як «експерт», «порадник», «опікун». Він висуває перед студентом низку альтернатив з проблеми, що цікавить, обговорює з ним переваги і недоліки кожної, допомагає йому усвідомити можливості і намітити способи досягнення тієї або іншої альтернативи, допомагає обрати найбільш відповідний варіант [5].

Ефективність діадичної комунікативної ситуації досягається у тому випадку, якщо викладачеві вдається вплинути на переорієнтацію неправильних настанов і поглядів студента, допомогти йому визначити або уточнити позиції, погляди, ставлення у зв'язку з даною проблемою, стимулювати його самостійну роботу.

У спеціальній літературі визначають три модифікації ситуації: ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-вправа [8]. Ситуація-ілюстрація застосовується для того, щоб на конкретному прикладі з педагогічної практики показати дію (прояв) теоретичних закономірностей, принципів, механізмів у контексті тих або інших подій, явищ. Ситуація-оцінка використовується з метою формування у студентів досвіду застосування наукових знань для вироблення власної соціальної або професійної позиції, ставлення до того або іншого факту. Ситуація-вправа покликана сформувати або розширити досвід студентів у вирішенні практичних проблем.

Для пред'явлення ситуації можуть бути використані такі способи, як письмовий її опис, відеозапис уроків, заходів, фрагменти інтерв'ю, обговорення, бесіди, набір фотодокументів, схем, графіків, розповідь очевидця, фрагменти телепередач, кіноепізоди, «ігровий метод», коли ситуація розігрується самими студентами.

Таким чином, використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів таких перспективних експериментальних форм організації освітнього процесу, як лекція-діалог, створення комунікативних ситуацій, а також адаптивної системи навчання передбачає максимальну адаптацію самостійної навчальної роботи до індивідуально-типологічних особливостей студентів.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у двох книгах. Книга перша. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 278 с.
2. Волошина О.В. Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 48. Вінниця, 2016. С.13-16.
3. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 35. Вінниця, 2011. С. 203-210.
4. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 42. Частина 2. Вінниця, 2014. С. 162-169.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Харків: Академвидав, 2004. 400 с.
6. Загородній С.П. Технології розвитку інноваційної компетентності керівників ЗНЗ у системі післядипломної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 46. Вінниця, 2016. С.25-29.

7. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / За ред. В.І. Лозової. Харків: «ОВС», 2006. 236 с.
8. Мачинська Н.І., Стельмах С.С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
9. Холковська І.Л. Технології формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наук. пр. Випуск 50. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 405-409.

ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Холковська І. Л.

Розглядаються переваги технологій реалізації особистісно орієнтованого підходу в педагогічному закладі вищої освіти. Проаналізовано засоби впровадження технологій, спрямованих на психолого-педагогічне забезпечення освіти, врахування індивідуальних особливостей і творчих можливостей студентів: моделювання шляхів реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти; створення варіативного компонента навчального плану і варіативної частини навчальних програм з урахуванням індивідуальних потреб, запитів і можливостей викладачів і студентів.

Ключові слова: освітня технологія, особистісно орієнтований підхід, студенти, майбутні вчителі.

TECHNOLOGY OF IMPLEMENTING A PERSONALITY ORIENTED APPROACH IN THE CONTEXT OF OBTAINING HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Kholkovska I. L.

The advantages of technologies for implementing a personality-oriented approach in a pedagogical institution of higher education are considered. The article analyzes the means of introducing technologies aimed at psychological and pedagogical support of education, taking into account individual characteristics and creative capabilities of students: modeling ways to implement a personality-oriented approach in the process of preparing applicants for higher pedagogical education; creating a variable component of the curriculum and a variable part of educational programs, taking into account individual needs, requests and capabilities of teachers and students.

Keywords: educational technology, personality-oriented approach, students, future teachers.

Пошуки шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі освіти пов'язуються багатьма науковцями з впровадженням нових освітніх технологій [2; 3; 4; 6; 8; 9; 10; 11].

Характеризуючи сучасний етап розвитку освітніх технологій у досвіді вищої школи, дослідники визначають такі його тенденції: зростання діагностичності, інтенсивності, соціально-ігрової контекстності, діалогічності; можливості моделювання професійних ситуацій; проектування дидактичних функцій в єдності з комунікативними й особистісно-ціннісними; модульність; міжпредметність; суб'єктивність і вибірковість; підвищення ролі творчої індивідуальності [5; 7].

Аналізуючи ознаки нових педагогічних технологій у системі освіти, О. Палат і О. Пометун визначають освітню технологію як послідовну впорядковану взаємопов'язану систему інструментальних дій, операцій і процедур, що забезпечують досягнення прогнозованого результату в умовах освітньо-виховного процесу, що змінюється. Дослідники підкреслюють, що в основі розробки освітніх технологій лежить проектування високоефективної навчальної діяльності студентів і управлінської діяльності викладачів [6].

Таким чином, увага освітян зосереджується на таких взаємопов'язаних і взаємодоповнюваних компонентах технологій, як проектування і конструювання процесів викладання і навчання, управління і самоврядування їх здійсненням, регулювання їх застосування в поліваріантному освітньому просторі формування професійної культури майбутнього фахівця.

Розробка і впровадження нових технологій в освітній процес закладів вищої освіти тепер не самоціль, а значущий засіб адаптації здобувачів вищої педагогічної освіти до специфіки майбутньої професійної діяльності.

Особливої актуальності у цьому контексті набуває впровадження технологій, спрямованих на психолого-педагогічне забезпечення освіти, врахування індивідуальних особливостей і творчих можливостей студентів: моделювання шляхів реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти; створення варіативного компонента навчального плану і варіативної частини навчальних програм з урахуванням індивідуальних потреб, запитів і можливостей викладачів і студентів.

Технології реалізації особистісно орієнтованого підходу у вищій школі є системою освітніх технологій, що полягає в проектуванні і застосуванні викладацьким складом і студентами послідовної взаємопов'язаної сукупності способів і засобів, що забезпечують професійну самореалізацію майбутнього фахівця [11].

Технологія реалізації особистісно орієнтованого підходу студентів до оволодіння професією передбачає конструктивне вирішення низки суперечностей: створення студентами образу майбутньої професійної діяльності і співвіднесення його з реальною професійною діяльністю; формування індивідуальних освітніх запитів і набуття досвіду проектування їх задоволення в освітньому процесі ЗВО; необхідність самоорганізації, самореалізації самоаналізу і самоконтролю системи професійного становлення й адекватність відображення різниці між досягнутим і необхідним рівнем власної професійної придатності; переважання питомої ваги самостійних форм навчально-пізнавальної діяльності і рівень її здійснення в освітньому процесі ЗВО; неоднозначність взаємозв'язку і взаємопереходу змісту і результатів навчально-пізнавальної і професійної діяльності [1].

Змістовний аспект вирішення зазначених суперечностей відображається в створеній моделі освітньо-професійної програми. Відповідно до неї, приблизно 20 – 35% навчального часу призначені на засвоєння гуманітарних, соціально-економічних, математичних і природничо-наукових дисциплін. Їх вивчення концентрується на молодших курсах, оскільки вони покликані забезпечити загальнокультурну і загальнонаукову базу спеціальної підготовки.

Більше половини бюджету навчального часу відводиться на засвоєння профільних дисциплін, що забезпечують оволодіння загальнопрофесійним і вузькоспеціальним компонентом вищої освіти. Частка цього аспекту професійної підготовки поступово збільшується, домінуючи на старших курсах. На завершальному етапі освіти передбачена можливість отримання додаткових видів підготовки і засвоєння факультативних курсів.

Вироблений підхід до розподілу бюджету часу дозволяє створити міцну загальнокультурну і загальнонаукову базу освоєння предметного блоку дисциплін, який, у свою чергу, забезпечує теоретичний і практико-орієнтований фундамент оволодіння дисциплінами спеціалізації.

Паралельно з цим у кожному циклі 15 – 20% навчального часу призначено на дисципліни за вибором. Це є тим реальним бюджетом часу, що використовується для складання індивідуального модуля освітньо-професійної програми. Діапазон індивідуальної підготовки визначається діадою «теорія – практика», у межах якої пропонується широкий набір науково-теоретичних і практико-орієнтованих дисциплін з кожної спеціальності.

Студенти можуть обирати односпрямовані або комбіновані варіанти їх поєднання з урахуванням своїх інтересів і передбачуваного місця майбутнього працевлаштування. Внаслідок цього створюються умови реального індивідуального вибору змісту варіативного компонента

вищої педагогічної освіти. Варто зазначити, що чим ширше спектр пропонованих дисциплін за вибором і різноманітніше індивідуальні модулі, тим більш дієвою є можливість здійснення студентами особистісно орієнтованого підходу до проектування змісту власної освітньо-професійної програми.

Сучасна професійна підготовка націлена на пошук і використання внутрішніх резервів самореалізації особистості як суб'єкта становлення професійної компетентності. Цьому значною мірою сприяє розуміння логіки навчання у педагогічному ЗВО на стику інтересів сучасної школи і майбутнього фахівця, а також наявність у студентів базового рівня вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

В умовах вищої педагогічної освіти самостійна навчально-пізнавальна діяльність виступає основним джерелом оволодіння професією, отже, для її ефективного здійснення необхідно спиратися на встановлення ціннісних зв'язків між оперативно виконуваними завданнями і їх функцією в загальній стратегії професійної підготовки. Тому в освітньо-професійних програмах має бути передбачений обов'язковий інфраструктурний блок дисциплін, за допомогою яких досягається:

- орієнтація студентів у призначенні, змісті, формах і методах навчання у педагогічному закладі вищої освіти;
- актуалізація і розвиток умінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
- формування мотиваційної готовності і можливості оволодіння професією [5].

Цикл педагогічних дисциплін, які читаються студентам педагогічного університету, призначений для створення об'єктивної і суб'єктивної основи вироблення тими, хто навчається, стратегії власної навчально-пізнавальної діяльності. Об'єктивну основу складає осмислення цілей і змісту вищої педагогічної освіти, відображення вимог, що пред'являються майбутньою діяльністю до особистості майбутнього фахівця, що сприяє формуванню привабливого образу-мети майбутньої професії як спонукального і регуляторного впливу на діяльність з її оволодіння.

Суб'єктивна основа закладається завдяки ознайомленню студентів з психологічними механізмами функціонування їх мотиваційної сфери для співвідношення можливостей, що надаються педагогічним ЗВО, з власними потребами і запитамі, що сприяє формуванню позиції суб'єкта оволодіння професією.

Навчальна робота з оволодіння дисциплінами педагогічного циклу покликана сприяти визначенню змісту і опануванню технологією самостійної навчально-пізнавальної діяльності, актуалізації і розвитку базової

вих умінь індивідуальної самостійної роботи як засобів реалізації позиції суб'єкта професійної підготовки, що позитивно впливає на формування технологічної основи вивчення інших курсів, засвоєння алгоритмічної бази написання рефератів, виконання курсових робіт і дипломного проєкту.

Таким чином, на кожному з етапів здобуття вищої педагогічної освіти створюються реальні умови для вироблення в студентів позиції суб'єкта власного професійного становлення, а навчальні програми з інших дисциплін сприяють її актуалізації і розвитку. З цією метою студентам може бути надана можливість засвоєння конкретних предметів відповідно до різнорівневих навчальних програм.

Наприклад, програма з педагогіки для студентів усіх спеціальностей на адаптивному рівні передбачає вивчення цього курсу з опертям на запити і ціннісні орієнтації студентів у сфері вищої освіти, на уявлення про себе як особу, що розвивається, і професіонала, що самовизначається. Цей курс на адаптивному рівні покликаний вирішувати такі завдання:

- залучати студентів до оволодіння науковими основами педагогічних теорій, систем і технологій;
- формувати мотиваційно-ціннісне ставлення до використання педагогічної теорії для вирішення практичних проблем у майбутній професійній діяльності;
- сприяти адекватному розкриттю основних понять і категорій; обґрунтованому розгляду актуальних проблем і суперечностей сучасної науки і практики;
- сприяти становленню комплексного підходу майбутнього фахівця до освітнього і самоосвітнього аспекту своєї професійної діяльності.

Засвоєння знань з педагогіки на адаптивному рівні є важливим як для свідомого управління процесами привласнення індивідуального досвіду (громадського, професійного, сімейного та ін.), його творчого перетворення і ретрансляції, так і для встановлення і зміни взаємовідносин з навколишніми людьми і з самими собою. Цей рівень орієнтований на розуміння теоретичної і технологічної основи набуття і примноження людиною культурно-історичного досвіду з метою його застосування в життєдіяльності.

Творчий рівень засвоєння курсу педагогіки орієнтований на розуміння педагогічних теорій, систем і технологій як основи здійснення практичної діяльності. На цьому рівні особливої значущості набувають інтеграційні й інноваційні структурні перетворення у свідомості і діяльності студентів, засновані на синтезі культурологічних, педагогічних і психологічних наук, випереджальному засвоєнні ними знань як фундаменту становлення методичної підготовки шляхом систематизації

теоретичних і практико-орієнтованих знань і способів діяльності, розвитку професійного мислення в цілому, актуалізації готовності особистості до зміни свого соціального статусу і майбутньої самореалізації як педагога [3].

Разом з рівневою структурою змісту навчального матеріалу до кожної теми розробляються варіанти обов'язкових і додаткових завдань для самостійної роботи, виконання яких забезпечує досягнення студентами бажаної глибини досягнення трьох рівнів знань:

- педагогічних теорій як узагальнених характеристик освітніх парадигм;
- педагогічних систем як єдиного комплексу цілей, змісту процесів, результатів, відносин, управління діяльністю в цілісному освітньому процесі;
- педагогічних технологій як операційно-діяльнісної основи функціонування цілісного освітнього процесу.

Результатом такого навчально-методичного оснащення освітнього процесу в педагогічному університеті є можливість застосування технології реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі здобуття вищої педагогічної освіти.

Для реалізації цієї можливості на додаток до традиційних навчально-методичних комплексів викладачів розробляються силабуси (студентські навчально-методичні комплекси як на паперовій основі, так і на базі використання сучасних телекомунікаційних технологій).

Силабуси мають містити навчальну програму, список обов'язкової і додаткової літератури, графік самостійної роботи, збірку самостійних завдань, контрольні питання та інші необхідні навчальні матеріали, що відображають специфіку оволодіння конкретною дисципліною. Отже, можливість студента користуватися таким комплексом забезпечує йому умови реалізації позиції суб'єкта професійного становлення.

Оснащення освітнього процесу в педагогічному університеті сучасними інформаційними технологіями зумовило необхідність навчання студентів способам їх застосування. З цією метою студентам читається спеціальний курс, у процесі вивчення якого поетапно вирішується багатоаспектне завдання підготовки студентів до роботи в мережі Internet, самостійного визначення меж самоосвітнього простору, глибини осягання конкретних тем, розділів, курсів, а також використання можливостей Світової відеомережі для розширення каналів інформаційного забезпечення професійного становлення і розвитку.

Одночасно формується коло педагогічних завдань:

- навчання студентів способам знаходження, оцінки, відбору і використання професійної інформації через Internet;

- розробка розгалуженої системи градуйованих різнорівневих завдань, спрямованих на застосування в процесі їх виконання інформації, здобутої в Internet; для самостійної роботи з кожного предмета освітньої програми, курсових і дипломних проєктів;
- оснащення студентів мінімумом електронних адрес (E – mail) для прискорення процесу пошуку інформаційних серверів з конкретних навчальних дисциплін.

Розв'язання цих завдань гарантує управління педагогічними умовами самореалізації студентів у професійно-значущій навчально-пізнавальній діяльності. Отже, для того, щоб підготовка до використання ІКТ стала інфраструктурною основою сучасного інформаційно-технологічного оснащення освітнього процесу в педагогічному університеті, потрібна затребуваність під час вивчення інших предметів способів діяльності, які були сформовані в процесі цих занять, а також адаптація змісту навчальних завдань з інших предметів до нових можливостей. Це, у свою чергу, закладає основу подальшого використання сучасних інформаційних технологій у сфері професійної діяльності майбутніх фахівців [6].

Таким чином, створення педагогічних умов комплексного оснащення освітнього процесу сучасними інформаційними технологіями забезпечує, по-перше, формування і розвиток уміння їх використання у навчальному курсі «Internet у системі професійної освіти», по-друге – перенесення вироблених способів діяльності при вивченні інших курсів, написанні курсових робіт і дипломних проєктів, по-третє – випереджальне оволодіння студентами способами використання сучасної техніки і технологій, які надалі будуть використані як у процесі післядипломної професійної самоосвіти і розвитку, так і в самостійній професійній діяльності.

Професійні обов'язки і завдання, що вирішуються студентами під час виробничої практики в ЗЗСО, ускладнюються паралельно із засвоєнням теорії. Це посилює практичну спрямованість теоретичної підготовки. В той же час, робота в реальних умовах додатково сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, оскільки підтверджує необхідність і значущість дисциплін, що вивчаються, для здійснення професійної діяльності, а також знімає бар'єр відстроченої затребуваності професійної підготовки. Вивчення практичного досвіду роботи свідчить, що така модель синтезу теоретичної і практичної підготовки дозволяє у педагогічному ЗВО динамічно вносити корективи в зміст спеціалізації залежно від запитів ринку праці, а також сучасних потреб і можливостей студентів.

Під час позашкільної практики в оздоровчих таборах студенти оволодівають функціями вожака, розвивають вміння комунікації з різ-

новіковими тимчасовими дитячими колективами та виховного впливу на окрему особистість дитини, формують готовність до здійснення соціально-виховної і культурно-дозвілєвої діяльності.

Після цього на четвертому курсі студенти випробовують себе як фахівців з конкретного предмету викладання та як помічників класних керівників. У результаті такої організації освітнього процесу навчально-пізнавальна діяльність студентів осмислена, конкретизована і професійно орієнтована, отже, створюються реальні умови для конкретизації образу професійної діяльності і поступового становлення адекватного індивідуального образу «Я – майбутній фахівець».

Варто зазначити, що спрямованість педагогічного закладу вищої освіти на реальне здійснення в освітньому процесі особистісно орієнтованого підходу, зумовлює необхідність зміни організаційно-управлінської структури. Всередині традиційної ієрархічної вертикальної управлінської структури, представленій ланцюжком ректорат → деканати → кафедри, мають виникнути горизонтальні міжфакультетські підструктури, представлені ланцюжком навчальне управління → навчальні відділення → навчальні центри. Також відчувається необхідність у низці інфраструктурних підрозділів: видавництво, науководослідні центри, відділ міжнародних програм та ін. Відповідно, у зміст функціональних обов'язків усіх категорій працівників педагогічного університету має бути введене здійснення особистісно орієнтованого підходу до студентів. Також викладацький і менеджерський склад безпосередньо управляють початковим етапом створення індивідуальної системи професійної самореалізації майбутнього фахівця, а в подальшому процесі навчання створюють увесь комплекс умов для поступового переведення студентів у режим самоврядування професійним становленням.

Отже, технологія реалізації особистісно орієнтованого підходу – це комплексна система освітніх технологій, яка містить проектування і застосування викладацьким складом, менеджерами і студентами послідовної взаємопов'язаної сукупності способів і засобів, що забезпечують професійну самореалізацію майбутнього фахівця.

Ця система об'єднує технології проектування і використання: модулів освітньо-професійних програм, що індивідуально адаптуються; різнорівневих програм навчальних дисциплін; системи адресних градуїованих індивідуальних міжсесійних завдань; силабусів на паперовій і телекомунікаційній основі; поєднання горизонтальної, вертикальної й інфраструктурної підсистем у структурі органів управління освітньо-професійною установою. Застосування технологій реалізації особистісно орієнтованого підходу в умовах вищої педагогічної освіти

забезпечує створення системи професійної самореалізації майбутнього фахівця.

Отже, використання внутрішніх резервів вищої педагогічної освіти забезпечує здійснення особистісно орієнтованого підходу викладачів до студентів, якщо спеціально створюється комплекс проєктувальних, змістовних і технологічних адресних змін системи управління і функціонування професійної освіти.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у двох книгах. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 278 с.
2. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
3. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 42. Частина 2. Вінниця, 2014. С. 162-169.
4. Загородній С. П. Розвиток інноваційних компетентностей у керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Випуск 45. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 25-28.
5. Каньоса Н.Г. Мотиви навчально-професійної самореалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів: монографія. Кам'янець-Подільський: Зволейко, 2013. 190 с.
6. Палат О., Пометун О. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти: метод. посібник. Київ: А.С.К., 2004. 164 с.
7. Полторацька В. Про деякі аспекти управління професійним ростом учителя. *Директор школи*. 2005. № 40 (376). С. 15-18.
8. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. 442 с.
9. Скорик Т. Особистісно орієнтована робота з підвищення фахового рівня вчителя. *Директор школи*. 2004. №17(305). С. 8-12.
10. Уфимцева С. Формуємо творчу особистість. *Директор школи*. 2005. № 48 (384). С.18-20.
11. Холковська І.Л. Технології формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наук. пр.* Випуск 50. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 405-409.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Шахов В. В.

У статті аналізується ефективність психокорекційної програми розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів, визначаються основні вектори реалізації психологічного супроводу, спрямованого на створення сприятливих умов для їх особистісного становлення на всіх етапах професійної підготовки.

Ключові слова: Я-образ, самоаналіз Я-образу, життєві цінності, емоції та почуття, самооцінка, спілкування.

EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING A CORRECTIONAL PROGRAM FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS

Shakhov V. V.

The article analyzes the effectiveness of the program of psychological correction of the development of professional identity of future psychologists, defines the main vectors of implementation of psychological support aimed at creating favorable conditions for their personal development at all stages of professional training.

Keywords: I-Image, introspection of I-Image, life values, emotions and feelings, self-esteem, communication.

У результаті проведеного дослідження, спрямованого на визначення рівня професійної ідентичності студентів перших та четвертих курсів, нами було виявлено досліджуваних, які мають найнижчі показники сформованості цієї якості. З них було сформовано психокорекційну групу, у роботі з якою реалізовувалася розроблена програма психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів. Провідні завдання програми полягали в активізації самосвідомості майбутніх психологів, розкритті та реалізації їх особистісного потенціалу, розвитку особистісних інваріант професіоналізму, здатності до прогнозування та проектування перспектив професійного становлення.

Внаслідок проведеного емпіричного дослідження було зафіксовано складнощі і суперечності становлення професійної ідентичності майбутніх психологів на етапі їх професійної підготовки у ЗВО.

Оскільки становлення особистості майбутнього фахівця супроводжується як стабільними, так і кризовими періодами, то оптимізація цього процесу потребує спеціального психологічного супроводу.

Аналізуючи його роль у професійному становленні студентів технічних вишів, О. Євдокімова виокремлює такі вектори реалізації психологічного супроводу, як створення умов, сприятливих для розвитку особистості на всіх етапах особистісно-професійного розвитку, реалізації актуальних і потенційних можливостей особистості, ефективного засвоєння нових знань в області навчальної і професійної діяльності і побудови життєвої стратегії, оптимізації професійного і особистісного зростання» [4].

Зокрема, для успішного формування професійної ідентичності необхідним є партнерська взаємодія викладачів і студентів. Важливим є те, що адекватність і пріоритет партнерства на етапі фахового навчання визначають такі фактори, як відповідність нових задач навчання і виховання у ВНЗ у межах сучасних тенденцій розвитку суспільства, а також доречність партнерства в системі навчальної взаємодії, орієнтованої, в першу чергу, на побудову механізму саморегуляції навчання як провідного чинника розвитку особистості майбутнього професіонала [3].

Важливим є проектування студентами професійної кар'єри, виокремлюючи такі функціональні вектори цього процесу:

- визначення шляхів досягнення професійних цілей, враховуючи ймовірний характер майбутнього;
- удосконалення професійного розвитку особистості;
- виявлення та коригування відповідності психічної організації студента вимогам фахової діяльності;
- забезпечення надійної поведінки індивіда в конкретних життєвих і професійних умовах, що визначає формування стійких фахово важливих рис особистості [1].

Для більш успішного становлення професійної ідентичності студента з обраної професії була проведена корекційна програма, зокрема, використовувались різнопланові вправи, що б мали сприяти корекції уявлення про себе як майбутнього фахівця та сприяти навчальній мотивації. Розглядався спектр тем, що впливають на професійну ідентичність майбутніх психологів :

1. «Я – образ», самоаналіз «Я-образу» .
2. Життєві цінності (розгляд спрямованості особистості, вибудова чітких життєвих цінностей).
3. Емоції та почуття (гармонізації власної емоційної сфери та вироблення стресостійкості).
4. Самооцінка (визначення рівня власної самооцінки, вироблення адекватної самооцінки).
5. Спілкування (аналіз власних соціальних ролей).

Отримані при дослідженні рівня професійної ідентичності за «Методикою вивчення статусів професійної ідентичності» (А. Азабель, А. Герцов), можна стверджувати що існують статистично значущі відмінності проявів показників «до» та «після» психокорекційного впливу на групу. Особливо яскрава різниця видна на показниках статусу сформованої професійної ідентичності та мораторію.

Найвідчутніше різниця між результатами отриманими «до» та «після» корекції за «Методикою вивчення професійної ідентичності (МПП)» (Л. Шнайдер). Можна спостерігати статистично значущі відмінності в показнику рівня професійної ідентичності.

Вагомими можна вважати результати отримані за методикою «Якорі кар'єри» (Е. Шейн). До психокорекції такі ціннісні орієнтири як компетентність, менеджмент, автономія та стабільність були досить низькими, однак після психокорекції середній показник цих критерії дещо підвищився.

Отже, наша програма позитивно вплинула на усвідомлення студентами себе частиною професійної спільноти та підвищення рівня професійної ідентичності. Завдяки спеціально організованій, цілеспрямованій корекційній роботі зі студентами був підвищений рівень професійної ідентичності. Це відбулося за рахунок реалізації на заняттях міні-лекцій, дискусій, розгляд практичних ситуацій, елементів корекційної роботи, спрямованої на активізацію самоаналізу студентів, усвідомленню себе частиною професійної спільноти і рефлексивному оцінюванню своїх перспектив на майбутнє.

Література

1. Блінов О. А., Іванова Є.О. Розвиток і формування особистості у професійній діяльності. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2014. 142 с.
2. Галузяк В. М., Добровольська К.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 256 с.
3. Гордієнко В. І., Копець Л. В. Основні проблеми дослідження професіогенезу особистості в сучасній психології. *Наукові записки Національного університету «Киево-Могилянська академія» : Соціол. науки*. 2002. 64 с.
4. Коханова О. П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во ПП Щербатих О. В., 2011. 104 с.

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Шахов В. І.

Розкриваються психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх психологів під час навчання у закладі вищої освіти. Визначаються основні чинники, етапи та динаміка розвитку професійної ідентичності.

Ключові слова: професійна ідентичність, особистісно-професійне становлення майбутніх психологів, псевдоідентичність.

DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Shakhov V. I.

The article reveals the psychological features of the formation of professional identity of future psychologists during their studies in a higher education institution. The main factors, stages and dynamics of professional identity development are determined.

Keywords: professional identity, personal and professional development of future psychologists, pseudo-identity.

Нині існує великий попит на компетентних і кваліфікованих фахівців у галузі психології на ринку праці. Варто зауважити, що саме під час навчання у закладі вищої освіти відбувається становлення професійної ідентичності, у процесі здобуття знань, інтеріоризації набутих знань, практико-орієнтованої діяльності, використанні активних методів роботи для освоєння професії. А безпосередня взаємодія із членами професійної спільноти сприяє засвоєнню індивідом професійних стандартів, оцінці рівня оволодіння професією. Підтвердження професійних норм у практиці професійного спілкування та діяльності допомагає індивідові сформуванню й підтримувати професійну ідентичність, зберігати власний статус.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження динаміки розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів.

Професія психолога потребує чіткого усвідомлення своєї ролі в суспільстві, володіння максимально вираженими професійними якостями, орієнтацією на постійний особистісний розвиток та найголовнішим є чітка ідентифікація себе з власною професією. Всі ці чинники є необхідними для становлення психолога і його продуктивної роботи у майбутньому.

Важливість професійної ідентичності у процесі становлення майбутнього психолога підкреслювалася у багатьох наукових дослідженнях

таких науковців: К. Абульханова-Славська, Г. Андрєєва, Н. Антонова, Г. Балл, Ж. Вірна, О. Волкова, К. Гуревич, І. Дружинін, Є. Климов, А. Маркова, С. Максименко, Л. Шнейдер та ін.

Зокрема, Л. Шнейдер у своїх роботах зазначає, що в період навчання у закладі вищої освіти відбувається становлення міцної основи трудової та професійної діяльності. В цей час у студента виникає відчуття ідентичності з обраною професією, тобто відбувається усвідомлення своєї приналежності до конкретної професійної спільноти. Студент отримує знаннями про свої сильні та слабкі сторони, про можливість виникнення проблем у майбутній професійній діяльності та про шляхи їх вирішення; формується досить чітке уявлення про себе як майбутнього професіонала і про свою роботу [5].

У роботах Г. Гарбузової засвідчується, що динаміка становлення професійної ідентичності у ЗВО виникає в процесі отримання знань (особлива увага зосереджується на когнітивній сфері студента), осмислення важливості отриманих знань (можливість розвитку в процесі емоційно-вольової структури особистості), в період практичної діяльності (проходження різних видів професійної практики), потреба у застосуванні різних методів роботи для засвоєння професії, й обов'язкове вивчення низки дисциплін, що безпосередньо впливають на формування професійної ідентичності [1].

У своїх роботах Н. Іванова визначає три етапи розвитку професійної ідентичності студентів ЗВО: первинний вибір, підтвердження або заперечення первинного вибору, реалізація первинного вибору в діяльності [3].

Теоретичний аналіз проблеми становлення та розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів дає змогу перейти до емпіричного обґрунтування отриманих результатів. У діагностиці брали участь 94 студентів 1 і 4 курсів спеціальності «Психологія» Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Зокрема, результати отримані за допомогою «Методики вивчення статусів професійної ідентичності» (А. Азабеля, А. Герцова) [4], засвідчили, що (51%) студентів першого курсу переживають кризу ідентичності, що у більшості з них вона виражена нижче середнього рівня, а інша значна частина (34%) студентів мають яскраво виражену сформовану ідентичність. На відміну від студентів першого курсу, переважна більшість четвертокурсників характеризуються сформованою професійною ідентичністю (79%), що є свідченням готовності до подальшого професійного розвитку та усвідомленості професійного вибору.

За допомогою опитувальника «Якорі кар'єри» Е. Шейна, було отримано дані що свідчать про прийняття професійних норм і цінностей, сприйняття партнерів по комунікативній взаємодії, здатність до співробітництва, суб'єктивне відчуття належності до професійної спільноти, колективний імідж. Зокрема, для студентів молодшого курсу найвищий показник представлений в категорії професійна компетентність (35%). Це є свідченням установки, характерної для амбіційних людей, які бажають визнання своїх талентів. Досягти значних професійних успіхів, стати майстрами своєї справи для студентів 1 курсу є пріоритетним у майбутній професії. Як пріоритетну визначили автономію (27% першокурсників). Для студентів 4 курсів пріоритетними цінностями є стабільність роботи (25%), автономія (20%) та професійна компетентність (19%). Серед четвертокурсників важливим визначили менеджмент (16%) – націленість на посаду, яка буде пов'язана з управлінням різними сферами діяльності, наявність аналітичних, комунікаційних навиків, емоційної врівноваженості, орієнтації на повну відповідальність за кінцевий результат

Зокрема, за допомогою «Методики вивчення статусів професійної ідентичності» (А. Азабеля, А. Герцова), визначено наявні достовірні відмінності за шкалою «нав'язаний статус професійної ідентичності» ($p = 0,02$, при $p = 0,05$). Це може свідчити про наявність впливу на вибір професії студентів перших курсів близьких або значущих для них людей, а отже, і на формування та усвідомлення їхньої професійної ідентичності.

«Методика вивчення професійної ідентичності (МВПІ)» (Л. Шнайдер) [6] дає чітку характеристику професійної ідентичності за допомогою самоопису студентів в категорії професійного становлення. Достовірно значущі відмінності спостерігаються між показниками дослідження першого та четвертого курсів ($p = 0$, при $p = 0,05$). Результати за МВПІ (Л. Шнайдер) продемонстрували, що у 57 % студентів першого курсу сформувалася псевдоідентичність. Вона характеризується порушенням механізмів ідентифікації, ригідністю «Я»-концепції, хворобливим неприйняттям критики на свою адресу, низькою рефлексією.

Отримані результати дослідження за МВПІ (Л. Шнайдер) характеризують студентів четвертого курсу як таких, що мають досягнуту позитивну ідентичність, яка властива для 79% респондентів, що свідчить про сформовану певну сукупність особистісно-значущих цілей, цінностей і переконань, які забезпечують почуття спрямованості й осмисленості життя.

Здобуті в процесі дослідження результати свідчать, що для студентів молодших курсів спеціальності психологія характерне переживання кризи професійної ідентичності, або ж виникнення псевдоідентичності.

Однак для студентів старших курсів характерними є високі показники сформованої та досягнутої позитивної ідентичності.

Література

1. Баріхашвілі І. І., Ворона М.П. Психологічні основи профорієнтації та професійного самовизначення: навч. посібник / заг. ред. І. М. Старікова. Київ: Вид. дім «Професіонал», 2009. 208 с.
2. Галузяк В. М., Добровольська К.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 256 с.
3. Дмитриева М. А, Крылов А. А., Нафтульев А. Я. Психология труда и инженерная психология. Львів: ЛГУ, 1979. 213 с.
4. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навчальний посібник / за ред. Т.С. Яценко. Київ: «Вища школа», 2008. 342 с.
5. Липкина М., Ярошевский М. Третья жизнь. *Популярная психология : хрестоматия*: учебное пособие для студентов пед. инст. Москва, 1990. С.136-143.
6. Маралова Т. П. Пути оптимизации процесса формирования профессиональной идентичности у будущих психологов. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2005. 157 с.

Відомості про авторів

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор, почесний академік НАПН України, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Анцибор Анатолій Іванович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічної освіти та соціальних наук Вінницької академії неперервної освіти.

Бахчеван Микита Володимирович – аспірант ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Біліченко Олександр Віталійович – кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії хірургічних дисциплін Вінницького медичного коледжу ім. акад. Д.К. Заболотного.

Василіук Олена Михайлівна – аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Воєвода Аліна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри алгебри і методики навчання математики, заступник декана з навчальної роботи факультету математики, фізики і комп'ютерних наук ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Вознюк Євгеній Олександрович – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 073 Менеджмент).

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – доктор педагогічних наук, професор ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Гуральник Тетяна – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 073 Менеджмент).

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дрозд Оксана Василівна – студентка магістратури ННПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Дудікова Лариса Володимирівна – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Льницька Тетяна Сергіївна – аспірант ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 015 Професійна освіта).

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Кириченко Дмитро Олександрович – студент магістратури ННПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Макодай Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Коровій Даша Миколаївна – аспірант ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 015 Професійна освіта).

Костенко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна».

Кравченко Тетяна Петрівна – студентка магістратури Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Кузнецова Людмила Василівна – викладач педагогіки КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського».

Левко Мар'яна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Магас Людмила Миколаївна – старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Малик Валентина Миколаївна – аспірант ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Манжос Ельвіра Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної

термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Мельник Антоніна – студентка 4 курсу бакалаврату ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність Середня освіта (математика)).

Мельник Алла Борисівна – аспірант ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Михайлов Владислав Віталійович – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Онишко Оксана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри програмної інженерії Хмельницького національного університету.

Опушко Надія Романівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Павлюк Ірина – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 073 Менеджмент).

Паранюк Анна Олексіївна – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 073 Менеджмент).

Плюснін Віталій – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Подуфалова Катерина Юріївна – аспірант ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Радомський Ігор Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Самохвал Олеся Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземної філології та перекладу Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Севастьянова Марина Сергіївна – аспірант ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Семенова Світлана Олексіївна – студентка 1 курсу бакалаврату КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського».

Слободянюк Сергій Сергійович – студент 4 курсу бакалаврату Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Соколовська Тетяна – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Станіслав Андрій Вікторович – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Столяренко Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Фадєєва Тетяна Юріївна – кандидат географічних наук, викладач Вінницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету.

Фрицюк Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Хамська Неліна Болеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Хейлик Олександр Павлович – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шаманська Олена Ігорівна – кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Владислав Володимирович – асистент кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
«ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ»
м. Вінниця, 29-30 листопада 2021 р.

Відповідальний за випуск: *Галузяк В. М.*

Підписано до друку 13.12.21.
Формат 64x90/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 15,0.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.