

Міністерство освіти і науки України
Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Сумський державний університет
Університет менеджменту освіти
Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області
Запорізький національний університет
Національний університет цивільного захисту України
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського
Херсонська академія неперервної освіти
Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського

МАТЕРІАЛИ VII УСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ СТАТЕЙ**



Суми – 2023

*Рекомендовано до друку Вченою радою
КЗ Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти
(протокол № 5 від 31 травня 2023 р.)*

Редакційна колегія:

С.М. Грицай – кандидат педагогічних наук, доцент
О. В. Гузенко – кандидат педагогічних наук, доцент
Г. Л. Єфремова – кандидат педагогічних наук, доцент
О.М. Ключко – кандидат педагогічних наук, викладач
С.М. Луценко – кандидат наук з державного управління, доцент
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор
Д.М. Пінчук – старший викладач
Л.О. Семеновська – доктор педагогічних наук, професор
В. Б. Харламенко – кандидат педагогічних наук, доцент

Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2023. 404 с.

У збірнику представлені наукові статті учасників Усеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти», що розкривають сучасний стан та перспективи розвитку компетентнісного підходу у системі освіти України; зарубіжний досвід формування професійної компетентності педагогів; методологічні та методичні основи впровадження компетентнісного підходу в умовах післядипломної педагогічної освіти; інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища; психологічний супровід розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів; організаційно-педагогічне забезпечення інноваційного розвитку післядипломної освіти на засадах компетентнісного підходу; безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки.

Конференція проводиться за ініціативою кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський ОППО з метою обговорення проблем розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти у контексті інноваційного розвитку державних інституцій та українського суспільства.

Наукові статті розміщено в авторській редакції.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Лобода Вікторія	
ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА.....	10
Кітова Ольга	
ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	14
Клочко Олексій, Волкова Альона	
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ЛЮДЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....	17
Куриш Наталія, Поляк Олександр	
МЕХАНІЗМ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПАРТНЕРІВ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ІНСТИТУЦІЙНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	19
Лисенко Надія	
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЦОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КОЛЕДЖУ.....	27
Мороз Оксана	
РОЛЬ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	31
Титух Анна	
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ФАКТОРІВ ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	34
Удовенко Людмила, Воловик Валентина	
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ТА ЙОГО МІСЦЕ В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	37
Фесенко Тетяна	
ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ШКОЛИ.....	39
Юхта Валентина	
УКРАЇНСЬКЕ НАРОДНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	43

РОЗДІЛ 2

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Богачик Тамара, Чебаник Віталій	
ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ.....	47
Данильченко Людмила	
ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ДИСТАНЦІЙНУ ОСВІТУ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН.....	50
Огієнко Олена	
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА РЕФОРМУВАННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	56
Постригач Надія	
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ У ТУРЕЧЧИНІ: ДОСВІД КРАЇН ОЕСР.....	59

Шкурдода Людмила БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД.....	65
--	-----------

**РОЗДІЛ 3
МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ
ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ
У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ**

Кожем'якіна Ірина ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	68
Нікашкіна Наталія КОНЦЕПТИ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ СПІВПРАЦЮ.....	71
Плохута Тетяна КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД – АКТУАЛЬНИЙ ОРІЄНТИР РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	75

**РОЗДІЛ 4
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ТА ЙОГО МІСЦЕ В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Біляннн Григорій МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ.....	80
Букіна Ірина ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ GOOGLE НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.....	87
Гиря Олексій ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ.....	91
Гуніна Альона ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ МОВНО- ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ.....	97
Давидова Юлія ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЇ.....	101
Драгунова Віра АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ КОНСАЛТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ.....	105
Дранник Ірина ПЕРЕВАГИ ТА РИЗИКИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС.....	109
Капленко Анна УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ГЕОГРАФІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	113
Клочко Олексій, Швидкий Антон УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ВІДБУВАННЯ ПОКАРАННЯ НЕПОВНОЛІТНІМИ.....	117
Корощенко Інна УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ....	120

Костенко Ольга	
НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЯХ.....	123
Лебедик Леся	
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ВИМІРНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	130
Міхеєнок Наталія	
STEM-ОСВІТА – СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ОПАНУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	135
Півень Маргарита	
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ОСВІТИ НА УРОКАХ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	139
Попов Володимир	
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИХ ЗВ'ЯЗКІВ І ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ.....	144
Сахарова Мирослава	
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НУШ.....	149
Сахновський Олександр	
ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО І СИСТЕМНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ГРОМАДЯНСЬКІЙ ТА ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	153
Светлова Тетяна	
ФОРМУВАННЯ НАВИКІВ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ.....	158
Стукалова Тетяна	
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗДО.....	161
Тараспольська Олена	
ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	164
Третьякова Олена	
ТІМБІЛДІНГ ЯК МЕТОД ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ.....	167
Утка Людмила	
ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИПУСКНИКА ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	171
Чепиженко Оксана	
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ТА ЙОГО МІСЦЕ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ТА ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	174
Яковенко Наталія	
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	178

РОЗДІЛ 5
РОЛЬ ТА МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Біда Світлана	
ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ	
КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	
МАТЕМАТИКИ.....	182
Гавриленко Ольга	
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ	
ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	185
Гладун Віталій	
ПІДВИЩЕННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗА	
ДОПОМОГОЮ СЕРВІСУ CANVA.....	188
Драновська Світлана	
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ	
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ.....	194
Драпак Лариса	
ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ	
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ НОВОЇ	
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	197
Качинська Вікторія	
ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ	
ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ	
ОСВІТИ.....	201
Косова Тетяна	
РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЧАТУ GPT У НАВЧАННІ	
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЛЮСИ ТА МІНУСИ.....	204
Мироненко Ігор	
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ	
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	208
Ніколаєнко Михайло	
ОРГАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ РОБОТОТЕХНІКИ.....	214
Ратушняк Наталія	
СНАТGPT НА УРОКАХ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ	
ГАЛУЗІ.....	218
Свириденко Дмитро, Цебро Яна	
ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ	
ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	221
Студенець Олена	
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ - ЯК ОДИН ІЗ ГОЛОВНИХ	
АСПЕКТІВ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧИТЕЛЯ	
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ.....	227

РОЗДІЛ 6
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Богомаз Крістіна	
СПЕЦИФІКА РОБОТИ З БАТЬКАМИ ПО ПОДОЛАННЮ НЕБАЖАНОЇ	
ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	233

Гузенко Оксана	
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «СТОРИТЕЛІНГ» У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	235
Клочко Олексій, Іванченко Карина	
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРУ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....	238
Кузьменко Таміла	
ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ В РОБОТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ.....	241
Назарова Інна	
ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА МЕТОДИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З НИМИ.....	243
Пінчук Діана	
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПІДТРИМЦІ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ.....	247
Прядко Любов	
НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСВІТНИМИ ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ.....	251
Стрельніков Віктор	
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	255

РОЗДІЛ 7

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Бурлака Світлана	
СКЛАДОВІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКІВ ТА ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	261
Деменко Олена	
СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	264
Івашина Людмила, Сірій Ігор	
ОСОБЛИВОСТІ РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	267
Левенець Владислав	
УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	270
Литвиненко Яна, Сидоренко Наталія	
ПРИНЦИПИ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ.....	272
Перлик Вікторія	
ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ.....	275
Савченко Михайло	
ЛІДЕРСТВО ЯК ВАЖЛИВИЙ ІНСТИТУЦІЙНИЙ РЕСУРС У РЕФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	280
Халецька-Васюта Юлія Василівна	
КРИТЕРІЇ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ.....	285

РОЗДІЛ 8
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Гарашук Надія	
ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЙ УСПІХУ В ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	295
Іонова Ірина, Заболотько Наталія	
ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ БЕЗРОБІТНИХ ГРОМАДЯН.....	299
Клочко Оксана	
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	301
Клочко Олексій, Кінаш Лілія	
ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМ ОСОБАМ НА БАЗІ ЦЕНТРІВ НАДАННЯ АДМІНІСТРАТИВНИХ ПОСЛУГ.....	305
Клочко Олексій, Чорнобук Катерина	
СОЦІАЛЬНІ СЛУЖБИ ЯК ОСНОВА ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НАСЕЛЕННЯ В УКРАЇНІ.....	307
Ковальська Оксана	
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛОГО СТРЕСУ.....	311
Лясковська Анна-Христина	
ОСОБИСТІСНО – ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	316
Романовська Діана	
СТРАТЕГІЯ ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ЧЕРНІВЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ: РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	319

РОЗДІЛ 9
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО
РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО
ПІДХОДУ

Горобій Альона	
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТНОГО ПІДХОДУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	323
Матійків Ірина	
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН В УКРАЇНІ.....	326

РОЗДІЛ 10
РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН В УКРАЇНІ

Полянничко Анжела, Остапенко Юлія	
ФАХОВА ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ТА ВИХОВАНЦІВ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ.....	332
Мороз Тетяна, Федунівич-Швед Оксана	
УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	336

Пухно Світлана, П'ятикоп Владислава, Черниш Владислав КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	340
Сударева Галина ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ <i>SOFT SKILLS</i>	342
Федоренко Андрій СУЧАСНИЙ СТАН КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ	347
Харченко Алла ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА	350
Чумакова Наталя ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЄКТУ «ІНТЕЛЕКТ УКРАЇНИ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	355
Шевчишена Оксана САМОСТІЙНЕ МИСЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА	358

РОЗДІЛ 11

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: НОВІ ВИМІРИ БЕЗПЕКИ

Беляєва Олена ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	362
Бирка Маріан КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗЗСО	364
Добровольська Наталія ОСОБЛИВОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	368
Знобей Олексій, Захарченко Микола СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	371
Єфремова Галина, Луценко Світлана РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСОБУ ПРЕВЕНЦІЇ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ	374
Калашнікова Тетяна ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	379
Кісільова Марина СУЧАСНИЙ КАБІНЕТ БІОЛОГІЇ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	382
Клочко Олексій, Зеленський Сергій ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ	384
Медведев Ігор БЕЗПЕЧНЕ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ТА ВІЙНА: ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ РІВЕНЬ	388
Рошик Вікторія ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ	394
НАШІ АВТОРИ	398

РОЗДІЛ 1

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Лобода Вікторія,
Суми

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА

У статті розглянуто формулювання й розуміння загальнокультурної компетентності та її місце у педагогічній діяльності з позиції сучасних вітчизняних та закордонних дослідників. Визначено ключові компетентності, які необхідні під час надання якісних освітніх послуг.

Ключові слова: компетенція, компетентність, загальнокультурна компетентність, полікультурність, педагог, освітній процес.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Компетентісно зорієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром закладів освіти і одним із чинників модернізації змісту освіти. Він доповнює низку як інновацій, так і класичних підходів, які допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід у реалізації сучасних освітніх цілей.

Міжнародні тенденції розвитку освіти засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічній практиці різних країн компетентісно зорієнтованої освіти, яка сприяє набуттю здобувачами освіти життєво важливих (ключових) компетентностей [6]. На думку сучасних педагогів, вони здатні дати молодій людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, розвитку ринку праці, подальшому здобуттю освіти тощо.

Основою професійної підготовки спеціаліста XXI століття постає розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем. Зазначене повною мірою стосується професійної підготовки педагога, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей [4, с.5-6]

Дисципліни художньо-естетичного та соціально-гуманітарного циклів мають спрямовуватися насамперед на формування такого статусного маркера особистості як «загальнокультурна компетентність», що має досить витончені якісні параметри й не може діагностуватися за допомогою традиційних показників рівнів освіти («знання – уміння»). В Україні в останні роки розпочато розробку компетентісного підходу до загальної освіти, пошук шляхів адаптації міжнародного досвіду, створено Центр зовнішнього оцінювання освітніх досягнень учнів, фахівці якого здійснюють експериментальну роботу в регіонах, і в процесі порівняльного аналізу моделей (TISS) пропонують варіанти стратегій модернізації системи освіти (Л. Гриневич, О. Локшина, О. Овчарук та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасному науково-педагогічному обігу вживається два терміни: «компетентність» і «компетенція».

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетентний» означено так:

1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований;

2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний.

Розглянемо підходи до означення поняття «компетентність».

Дж. Равен означував компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня. Дж. Равен в структурі компетентності виділяє чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід.

І.О. Зимня до складу компетентності включає такі складові:

- а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);
- б) володіння знаннями змісту компетентності (тобто когнітивний аспект);
- в) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект);
- г) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект);
- д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [2, с.124-136].

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення набуло визначення компетентності як «сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію».

За твердженням Н. Гавриш компетентність є особистісною, складною характеристикою людини, що засвідчує її достатню обізнаність, умінь, зорієнтованість у низці питань. Отже, на думку автора, компетентність – це особистісна якість, а компетенція – низка питань, за якими характеризують зазначену якість. Компетенції є важливим компонентом структури особистості, в якому фокусується її життєвий досвід, здобутий у діяльності, взаємодії та спілкуванні.

Компетентність, на думку Н. Тарасової, можна представити як категорію, що складається із п'яти головних компонентів: 1) глибокого розуміння суті завдань, що виконуються, і задач, що розв'язуються; 2) знання досвіду, що є у певній галузі, активного оволодіння його кращими досягненнями; 3) умінь вибирати засоби і способи дії, які адекватні конкретним обставинам місця і часу; 4) почуття відповідальності за досягнуті результати; 5) здатність вчитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення мети.

Учені також виокремлюють типи компетенцій (загальнопредметні, предметні, ключові), а до переліку ключових включають ціннісно-смыслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, особистісного самовдосконалення.

Відтак, загальнокультурна професійна компетентність ґрунтується на засадах «діалогу культур», і усвідомленості полікультурності суспільства. Так, В. Кузьменко, Л. Гончаренко визначають полікультурну компетентність як здатність особистості жити й діяти в багато культурному суспільстві. Полікультурна компетентність педагога – це інтегративна характеристика рівня професіоналізму, що визначається рівнем професійної та культурологічної освіченості, досвідом та індивідуальними особливостями педагога, його мотивованим намаганням до безперервної самоосвіти, потенціалом з формування полікультурної гуманістичної картини світу в ході навчального процесу на основі діалогу культур (І. Васютенкова).

О. Проворов, О. Смолянінова вважають, що полікультурна компетентність — це індивідуальна характеристика міри відповідності потребам суспільства, базовий компонент поняття «культура», що сприяє формуванню спеціаліста високої культури [3, с.11].

Однією із провідних задач, що ставиться на сьогодні перед змістом освіти є формування загальнокультурної компетентності. Як загальнокультурна категорія, компетентність – це рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем, що виникають, та визначення своєї позиції.

Важливим для педагога є набуття загальнокультурної компетентності, яку М. В. Розов представляє у вигляді трьох аспектів: змістовий (осмислення ситуації у контексті культурних зразків, розуміння, відношення, оцінки); проблемно-практичний (адекватність розпізнавання ситуації, постановки і виконання цілей, завдань, норм за певних обставин); комунікативний (адекватне спілкування в ситуаціях культурного контексту) [4, с.6].

Загальна культура педагога – сукупність компетенцій, пов'язаних із здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному ухваленні рішень; компетенцій, що стосуються життя в полікультурному суспільстві (розуміння відмінностей між представниками різних культур, мов і релігій, шанобливе ставлення до чужих традицій та ін.).

Сьогодні потрібен не просто педагог, а педагог-дослідник, педагог-психолог, педагог-технолог. Отже, сучасний педагог покликаний виконувати такі професійні функції: оздоровчо-профілактичну, освітню, виховну, розвивальну, нормативну, просвітницьку, комунікативну, інформаційну, координувальну, функцію рефлексії, діагностико-прогностичну, планувальну, контролювальну, самовдосконалювальну.

Професор Т.І. Поніманська виділяє основні особистісні якості, необхідні в професійній діяльності сучасного педагога: здатність до рефлексії і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізації, розвитку її особистості; здатність до емоційної і моральної підтримки дитини; прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з нею, спрямування на психологічний комфорт і своєчасний розвиток особистості; бажання поповнювати знання, займатися самонавчанням і самовихованням для вдосконалення своєї педагогічної майстерності, здатність виявляти і враховувати у вихованні інтереси дітей, та їхнє право на повагу.

Поряд з високими моральними якостями, глибокими знаннями методики навчально-виховної роботи і психологічних особливостей дітей педагог повинен мати комплекс професійно важливих психологічних якостей, які визначають його педагогічну майстерність.

Педагогічна діяльність висуває високі вимоги до емоційної сфери педагога. Справедливість, принциповість, доброзичливість, чуйність, терпимість, уміння розуміти вчинки дітей та передбачати їх поведінку, здатність стримувати роздратування та інші – фундамент для вельми складного психологічного утворення, необхідного кожному педагогу, зокрема вчителю початкових класів. Це утворення називають педагогічним тактом [5, с.147]..

Успіх педагогічної діяльності значною мірою забезпечує професіоналізм педагога – висока професійна кваліфікація і компетентність, володіння ефективними професійними вміннями і навичками, способами успішного розв'язання професійних завдань. Основними його рисами є: 1) педагогічна ерудиція – обсяг необхідних знань, які педагог застосовує у своїй діяльності для розв'язання педагогічних завдань; 2) педагогічне мислення – практичність, конкретність, оперативність мислення, його логічність, системність, гнучкість, оригінальність та креативність, здатність бачити процеси та явища в динаміці й розвитку; 3) педагогічна інтуїція – швидке прийняття рішення педагогом з передбаченням подальшого розвитку ситуації без повного її аналізу; 4) уміння організувати педагогічне спілкування – зробити його оптимально комфортним, сприяти розкриттю індивідуальності дитини, це уміння викликати повагу, довіру в дітей, бути авторитетом у їхніх очах. Професіоналізм педагога полягає передусім у глибокому усвідомленні значення періоду дитинства в житті людини та його самотності, неповторності. Вищою формою професіоналізму педагога є педагогічна майстерність [1, с.56].

Якість освіти пов'язують з оцінюванням універсальних і професійних знань; педагогічних знань і умінь. Але традиційна оцінка знань піддається формалізації та містить у собі певну градацію оцінок. Щодо оцінки компетентності фахівців сфери освіти (фахові знання та практика), передбачає наявність певних рівнів та складників. Одним зі складників є прояв педагогом особистого життєвого досвіду і досвіду професійної практики. Він може запропонувати відповідь, в якій досить якісно може бути віддзеркалена одна з компетенцій

згідно із ключовими компетентностями: навчання впродовж життя; грамотність (Literacy competence); мовна компетентність (Languages competence); математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering); цифрова компетентність (Digital competence); особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence); громадянська компетентність (Civic competence); підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence); компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence), однак в них неможливо відокремити продукт освітньої діяльності та особистий досвід [6].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Процес засвоєння культури особистістю продовжується протягом усього життя. Якщо врахувати, що кожна особистість індивідуальна та неповторна у власному культурному розвитку, то загальнокультурна компетентність є тією культурологічною основою, що об'єднує всі прояви людського в людині незалежно від національного та соціального становища. Слід зауважити, що важливим фактором соціального життя людини є взаємодія освіти та культури, що є необхідним загальним фоном та в той же час змістом освіти.

Педагоги трансформують основні характеристики загальнокультурної комунікації в заклади освіти. Саме педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу закладів освіти має бути освітнім (навчально-виховним) засобом, у якому створюються педагогічні умови для естетичного виховання та художньо-естетичної освіти особистості, самореалізації її творчих якостей.

Особливий зміст і характер зазначена проблема набуває на зламі епох, у перехідні періоди суспільно-історичних змін. Національна приналежність людини є тим культурним явищем, що є найвищим рівнем розвитку людської цивілізації, результати якого втілюються й акумулюються в культурній творчості цілих художньо-історичних епох, звичаях та традиціях різних народів, які завжди мають одночасно національний і універсальний характер.

Література

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів, 1990. 231 с.
2. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. Київ: Світич, 2006. 304 с.
3. Березюк Олена. Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців в сучасному освітньому просторі. *Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць* / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С.10-20.
4. Дубасенюк Олександра. Загальнокультурна компетентність: сутність та наукові підходи. *Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць* / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С.5-9.
5. Загородня Л.П, Тітаренко С.А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.
6. Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018 – Цифрова компетентність. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html> (дата звернення 20.12.2022).

ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Висвітлено визначення та обґрунтування компетентностей вчителя трудового навчання в нормативній документації та науковій літературі. Педагогічну компетентність вчителя запропоновано розуміти як здатність до виконання певних практичних і інтелектуальних професійних задач, вирішення яких забезпечує якість освітнього процесу. Наголошено на доцільності її представлення загальними, професійними та предметними (галузевими) компетентностями. Встановлено, що предметна компетентність вчителя трудового навчання має визначатися змістом технологічної освітньої галузі й передбачати володіння ним здатністю до предметно-перетворювальної, загально-технічної та художньо-трудової діяльності.

Ключові слова: *вчитель трудового навчання, педагогічні компетентності, професійна компетентність, предметна (галужева) компетентність, професійний стандарт.*

Сьогодні освітній процес «Нової української школи» спрямовано не лише на оволодіння знаннями, а на навчання користуватися ними, на формування ціннісних орієнтирів і життєвих компетентностей потрібних для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Саме тому уваги вимагає проблема підготовки вчителя, як фахівця відповідального за рівень сформованості життєвих компетентностей і майбутню самореалізацію учнів.

Визначення та тлумачення поняття компетентності вчителя було висвітлено в наукових працях Н. Бібік, В. Краєвського, Н. Кузьміної, В. Лугового, М. Лук'янової, О. Новікова, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторського та ін. Шляхи упровадження компетентнісного підходу в освітній процес, тлумачення поняття компетентності та складові моделі компетентнісного українського педагога висвітлено в роботах І. Підласого.

Проблема формування професійних компетентностей майбутнього вчителя трудового навчання знайшла відображення в роботах О. Коберника, В. Курок, О. Авраменка, В. Стешенка, В. Сидоренка, А. Малихіна, С. Ткачука, М. Корця, А. Цини тощо.

Враховуючи те, що професійне становлення педагогів не закінчується в системі вузівського навчання питанням розвитку компетентнісного потенціалу вчителів трудового навчання в післядипломному періоді знайшли обґрунтування в роботах О. Армієвського, В. Бовсунівського, Л. Дзигаленко, І. Ковальчук та ін.

Сьогодні законом України «Про вищу освіту» компетентність визначається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, проводити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

Основні напрями реалізації Закону «Про вищу освіту» в напрямку підготовки майбутнього вчителя викладено в Концепції розвитку педагогічної освіти. В Концепції зокрема зазначено, що модернізація освітніх програм підготовки педагогічних працівників має передбачати забезпечення формування загальних (універсальних, ключових та ін.) компетентностей і набуття педагогічними працівниками вмінь і досвіду формування відповідних компетентностей в учнів.

На підставі Закону України «Про вищу освіту», постанов КМУ «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» та «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», у відповідності до стандартів вищої освіти України в освітніх програмах підготовки вчителів упорядковано склад компетентностей, який включає інтегральну, комплекс загальних і фахових компетентностей.

Так, інтегральна компетентність передбачає здатність розв'язувати складні спеціалізовані практичні завдання в галузі середньої освіти, що передбачає застосування концептуальних методів освітніх наук, психології, теорії та методики навчання і характеризуються комплексністю та невизначеністю умов організації освітнього процесу в закладах середньої освіти. Інтегральну компетентність представляють такі складові як знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність.

Загальні компетентності, як зазначено в освітній програмі, представлені десятима складовими, серед яких визначено такі здатності: реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства; вчитися та оволодівати сучасними знаннями; працювати в команді; спілкуватися державною та іноземною мовами; застосовувати знання у практичних ситуаціях; використовувати інформаційні та комунікаційні технології; діяти на основі етичних міркувань тощо.

Фахові компетентності передбачають здатності до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та досягнення ними результатів навчання, визначених стандартом повної загальної середньої освіти. В стандарті, зокрема, зазначено, що обов'язкові результати навчання учнів з технологічної освітньої галузі передбачають :

- формулювання ідеї та втілення задуму в готовий продукт за алгоритмом проектно-технологічної діяльності;
- творче застосування традиційних й сучасних технологій декоративно-ужиткового мистецтва;
- ефективне використання техніки, технологій та матеріалів без заподіяння шкоди навколишньому природному середовищу;
- турботу про власний побут, задоволення власних потреб та потреб інших осіб [3].

У прийнятому Професійному стандарті за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» компетентності розподілено на загальні (громадська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька) та професійні, які визначено у відповідності до трудових функцій (трудова дія або її групи). Так, професійні компетентності (мовно-комунікативна, предметно-методична та інформаційно-цифрова) спрямовані на навчання учнів предметам і інтегрованим курсам; емоційно-етична, психологічна та педагогічно-партнерська – забезпечують партнерську взаємодію учасників освітнього процесу; інклюзивна, здоров'язбережувальна та проектувальна – спрямовані на організацію безпечного та здорового освітнього середовища; прогностична, організаційна та оцінювально-аналітична – необхідні для управління освітнім процесом; інноваційна, рефлексивна та здатності до навчання впродовж життя забезпечують безперервність професійного розвитку [4].

Враховуючи особливості педагогічної діяльності та зміни в змісті загальної середньої освіти, що відбувалися на основі компетентнісного підходу та переорієнтації системи трудового навчання з предметно-операційної на проектно-технологічну, змінилися й погляди на компетентнісний потенціал підготовку вчителя трудового навчання (технологій).

Так, в роботі Ю. Цини визначено, що професійна діяльність вчителя систематизується в її моделі у вигляді навчальних, навчально-методичних, соціально-педагогічних, виховних, культурно-просвітницьких, корекційно-розвивальних і управлінських компетентностей. Вченим показано, що рівень кваліфікації вчителя залежить від ступеня оволодіння предметними, базовими та ключовими компетентностями, які забезпечують реалізацію професійних завдань і функцій, визначають орієнтацію у сфері специфічних професійних функцій і задач освітньої системи та визначають загально-професійну культуру і спрямованість особистості майбутнього вчителя відповідно [6, с. 14].

Враховуючи поліфункціональність професійної діяльності вчителя трудового навчання та технологій, її спрямованість на одночасне виконання ряду взаємопов'язаних завдань С. Ящуком було обґрунтовано багаторівневість його професійно-педагогічної компетентності. А саме формування ключової, загально-предметної та спеціально-предметної компетентності на першому рівні. Соціальної, полікультурної, рефлексивної,

комунікативної, автономізаційної, дидактичної, психологічної, управлінської, техніко-технологічної, інформаційної, проектної, методичної, продуктивної, дослідницько-пошукової – на другому рівні. Об'єднання когнітивно-творчого, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-практичного компонентів на третьому рівні [7, с. 18–19].

В дослідженні обґрунтовано, що когнітивно-творча компонента характеризується комплексом компетентностей, які забезпечують формування предметно-фахових знань, їх системність, глибину, усвідомленість та творчий підхід до їх застосування. Мотиваційно-ціннісна компонента передбачає розвиток культури особистості та її підготовку до успішної та ефективної професійної діяльності, що не можлива без саморозвитку та прагнення до самовдосконалення педагогічної майстерності. Діяльнісно-практичну компоненту, за визначенням науковця, представляють уміння та навички, що формуються в процесі вивчення спеціальних дисциплін, здатність виконувати конкретні професійні завдання техніко-технологічного та психолого-педагогічного спрямування та вміння вирішувати соціально-педагогічні ситуації що виникають [7, с. 19].

Дещо пізніше у монографічному дослідженні вченими було визначено, що компетентність вчителя трудового навчання та технологій, яка формується під впливом освітнього процесу та загальної освітньо-культурної ситуації, слід представляти когнітивною, операційно-технологічною, мотиваційною, етичною, соціальною та поведінковою складовими, а також результатами навчання (знаннями й уміннями) та системою сформованих ціннісних орієнтацій [1, с. 11]. Поряд з цим ними було відзначено, що саме «компетентність» відображає практичну спрямованість освітнього процесу, виявляється в практичній діяльності та передбачає ефективну діяльність і високий підсумковий результат [1, с. 29].

Систему спеціальних (фахових) компетентностей майбутнього вчителя трудового навчання і технології обґрунтували В. Стешенко та Д. Кільдеров [5]. Вчені наголосили, що в переліку спеціальних (фахових) компетентностей необхідно вирізняти дві компоненти: загальну (психолого-педагогічну) та спеціалізовану. З урахуванням цього систему спеціальних (фахових) (спеціалізованих) компетентностей для стандарту освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій науковці представили таким переліком: дидактичні, методичні, дослідницькі, розвивальні (в позакласній і позашкільній діяльності), організаційні (з навчально-матеріальної бази), власно предметно-перетворювальні та загально-технічні (політехнічні).

Виокремлення професійної та фахової компетентностей прослідковується і у дослідженні Л. Дзигаленко, яка висвітлює умови їх розвитку в післядипломному періоді. Так, педагогом зазначено, що професійна компетентність містить те загальне, що характерне для діяльності всіх учителів, а фахова компетентність відображає особливості спеціальності, профілю, предмета.

Фахову компетентність учителя технологій визначено, як інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю в неї відповідних мотивів, потреб і мети; високим рівнем опанування спеціальними знаннями, відповідними вміннями і навичками; розвиненістю здатностей і якостей техніко-технологічного спрямування, необхідних для ефективного виконання перетворювальної діяльності на достатньо високому творчому рівні і спрямованих на формування компетентностей учнів в області технологій [2, с. 7]. Її взаємопов'язаними та взаємообумовленими компонентами визначено мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-творчий.

Педагогом доведено, що розвиток фахової компетентності вчителів технології в системі післядипломної педагогічної освіти забезпечується завдяки:

- інформатизації навчального процесу курсової підготовки (опанування профільних прикладних програм Easy Quilt – Patchwork (печворк і квілтінг, клаптикова техніка), Julivi (моделювання одягу) Pattern Maker (створення схем вишивки хрестиком та ін.);

- використанню інноваційних технологій навчання (майстер-клас, коучинг, менторинг, ігрове проектування, групова дискусія, кейс-стаді, порт-фоліо тощо);

- упровадженню дистанційного навчання (електронна сторінка «Віртуальна школа вчителя технологій» [2, с. 9].

Отже, педагогічну компетентність вчителя слід розуміти як здатність до виконання певних практичних і інтелектуальних професійних задач, вирішення яких забезпечує якість освітнього процесу. Педагогічна компетентність вчителя закладу загальної середньої освіти відповідно до вимог професійного стандарту в освітньо-професійному стандарті вищої освіти має бути представлена загальними, професійними та предметними (галузевими) компетентностями. Предметна компетентність вчителя трудового навчання і технологій має визначатися змістом технологічної освітньої галузі та передбачати здатність до предметно-перетворювальної, загально-технічної та художньо-трудової діяльності.

Література

1. Гедзик А. М. та ін. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів технологій: *колективна моногр.* Умань: Видавець «Социнський М. М.», 2017. 280 с. URL: <http://surl.li/rjjo> (дата звернення: 11.05.23 р.).

2. Дзигаленко Л.М. Розвиток фахової компетентності вчителів технологій у системі післядипломної педагогічної освіти : *автореф. дис. ... канд. пед. наук* : 13.00.04. Вінниця, 2018. 20 с.

3. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. Постанова КМУ № 828 від 30.09.20 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення 15.05.2023р.)

4. Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)". URL: <http://surl.li/nydd> (дата звернення: 15.05.23 р.).

5. Стешенко В. В., Кільдеров Д. Е. Система спеціальних (фахових) компетентностей вчителя трудового навчання та технологій. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія №13. Проблеми трудової та професійної підготовки: зб. наук. праць. К. : Вид-во НПУ ім. Драгоманова, 2017. Вип. 8. С. 99-105.*

6. Цина А. Ю. Теорія та методика особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій: *автореф. дис. ... доктора пед. наук* : 13.00.02. Київ, 2011. 40 с.

7. Ящук С. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах: *автореф. дис. ... доктора пед. наук*: 13.00.04, 13.00.02. Умань, 2016. 40 с.

Клочко Олексій,
Суми
Волкова Альона,
Суми

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ЛЮДЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У статті визначено загальне поняття соціальної допомоги людям з інвалідністю. Наголошено на важливості упровадження інноваційних підходів до здійснення соціальної допомоги людям з інвалідністю. Визначено загальні інноваційні підходи, Ю що можуть використовуватися у системі надання соціальної допомоги людям з інвалідністю.

Ключові слова: соціальна допомога, люди з інвалідністю, інновації, соціальні інновації.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У широкому розумінні даного поняття соціальна допомога – це допомога в, яку входять всі види державного соціального забезпечення, які можуть бути виплачені в грошовій або натуральній формах. Отже, соціальну допомогу можна визначити, як турботу держави, суспільства про громадян, які потребують допомоги, сприяння у зв'язку з віком, станом здоров'я, соціальним становищем, недостатньою забезпеченістю засобами існування.

У вузькому розумінні соціальна допомога – це лише грошова виплата (одноразова чи епізодично), яка призначена окремим категоріям громадян у порядку і розмірах, передбачених законодавством [4].

Ми погоджуємося з таким визначенням, соціальна допомога – система заходів, які спрямовані на повернення особи до повноцінного життя та праці, відновлення соціального статусу і для того аби сформувати в людини якостей, установок для пристосування до нормального життя за допомогою правового і матеріального захисту її існування, підготовки до самообслуговування з формуванням можливості до пересування і спілкування, повсякденних життєвих потреб тощо [2].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Згідно з Законом України «Про інноваційну діяльність»: інновації – тільки-но створенні або вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також можуть бути організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного характеру, що істотно покращують структуру та якість виробництва і соціальної сфери [3].

Також поняття «інновації» можна визначити, як кінцевий результат інноваційної діяльності, він має вигляд нового чи удосконаленого продукту, послуги або технологічного процесу, який має якісні перевагами при використанні та проектування, виробництві, збуті, також може бути використаним у практичній діяльності та має суспільну перевагу [1].

Можна визначити інновації таких видів:

- продуктові інновації, вони зорієнтовані на виробництво нових продуктів (послуг) чи новітніх матеріалів, напівфабрикатів, комплектуючих;
- технологічні інновації, визначенні для створення й застосування нових технологій;
- процесні інновації, спрямовані в своїй діяльності на створення і функціонування нових структур;
- комплексні інновації, вони включають в себе об'єднання різних інновацій [5].

Як можемо побачити інновація це результат інноваційної діяльності. Відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність» зазначене поняття визначається, як діяльність, що зорієнтована на використання і прибутковість результатів наукових досліджень та розробок і допомагає запуску на ринок нових конкурентоспроможних товарів і послуг – інноваційна діяльність [1].

У інноваційній діяльності можна визначити таке поняття, як соціальні інновації, воно має таке визначення: «нові рішення (продукти, послуги, моделі, процеси і т.п.), які відповідають соціальним потребам (більш повно та ефективно, ніж існуючі рішення) та ведуть до нових, покращених можливостей, цінностей та/або стосунків. Іншими словами, соціальні інновації є хорошими для суспільства та спонукають це суспільство до дій.

Зазначимо, що соціальні інновації включають в себе декілька підходів:

1. Соціальні інновації комплекс нових ідей, стратегій, концептів, організаційних рішень, які проявляються у соціальній сфері та спрямовані на задоволення потреб суспільства.
2. Другий підхід орієнтований на визначення соціальних інновацій як процесу, який здійснює зміни соціального профілю або впроваджує нестандартні рішення соціальних проблем, ефективніших, в порівнянні з вже існуючими рішеннями.
3. Третій підхід до трактування сутності поняття «соціальні інновації» зорієнтований на його порівнювання із здійсненням певних заходів, які спрямовані на зміну поведінки людей, а також їх поведінкових установок. Проаналізувавши дані підходи, можемо

визначити, що спільною ознакою для всіх підходів є те що вони всі орієнтовані подібних на задоволення соціальних потреб [5].

Соціальні інновації потребують аналізу та наукового осмислення з метою їх розвитку в Україні, так як, саме вони здійснюють позитивні зміни і вплив на добробут усіх громадян, зокрема, такою категорією є люди з інвалідністю.

До зазначених інновацій, які в багатьох країнах світу досягли значного і жвавого економічного та соціального ефекту, належать: персоніфікація та монетизація пільг; зміна існуючих і запровадження нових видів соціальних послуг; модернізація соціальних служб і служб, які у своїй роботі займаються пошуком роботи; зменшення кількості інтернатних закладів; запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах; створення і розвиток мереж «університетів третього віку»; проведення пенсійної реформи; створення і робота в єдиній електронній базі даних отримувачів соціальної допомоги, пільг, пенсій, соціальних послуг, а також створення єдиної інформаційно-аналітичної системи у сфері соціального захисту; впровадження в діяльність непрямих методів оцінювання доходів громадян, які є претендентами на соціальну допомогу [5].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Стверджуємо, що використання інновацій у практику надання соціальної допомоги людям з інвалідністю сприятиме подальшому удосконаленню та підвищенню ефективності усієї системи соціального обслуговування такої категорії громадян.

Перспективним напрямком у контексті даного дослідження видається дослідження досвіду упровадження соціального туризму для осіб з інвалідністю як інноваційного виду соціальної допомоги.

Література

1. Мостіпан О. Державна політика щодо інвалідів, її перспектива та пріоритети. *Соціальний захист*. 2002. № 11. С. 15–18.

2. Порядок виплати одноразової матеріальної допомоги непрацюючим малозабезпеченим особам, особам з інвалідністю та дітям з інвалідністю : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 квітня 2017 р. № 256. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/256-2017-p#Text>

3. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 р. № 40-IV. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>

4. Сирота І. М. Право соціального забезпечення в Україні. Х. : Одиссей, 2004. 384 с.

5. Шахова М. Ю. Поняття і види спортивного туризму : *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Туристичний та готельно-ресторанний бізнес: світовий досвід та перспективи розвитку для України»*. Одеса : ОНЕУ, 2019. С. 368–371. [Електронний ресурс]. URL: https://tourlib.net/statti_ukr/shahova.htm

Куриш Наталія,
Чернівці
Поляк Олександра,
Чернівці

МЕХАНІЗМ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПАРТНЕРІВ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ІНСТИТУЦІЙНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Автори обґрунтовують важливість розвитку соціальної компетентності у рамках інституційних взаємодій між Інститутом післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області та освітніми партнерами, що в механізмі взаємодій впродовж 2020-2022 років сформувало модель: ІППОЧО - МОН У – УНМЦ ППСР НАПНУ - IREX – АУП - ТГ - МО – ЦПРПП – ЗО. Н.К.Куриш та О.В.Поляк пропонують гіпотезу нового поняття «інституційна соціальна компетентність» (ІСК) - як «нормативно впорядкована та

визначена у форматах міжінституційної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності співпраця між соціальними інститутами, процес чого формує інституційну соціальну компетентність, спрямування якої закріплює та посилює можливості кожної партнерської інституції діяти у відповідності з очікуваннями системи взаємодій», що вдосконалюватиметься авторами впродовж наступних наукових досліджень. Звернено увагу на роль інституційних «взаємодій», що формують «здатності», кількість яких закладено професійними стандартами педагогічних працівників закладів освіти: 52 [15], 51 [13], 39 [14], 30 [12] та які можуть відігравати ключову роль у розвитку ІСК. Сформовано три пункти висновків та запропоновано бачення чотирьох напрямів перспектив подальших досліджень зазначеної проблематики.

Ключові слова: взаємодія, здатність/здатності, професійні стандарти за професіями педагогічних працівників, соціальна компетентність, інституційна соціальна компетентність, формальна/інформальна освіта,

Постановка проблеми у загальному вигляді. Компетентнісний підхід в освіті для дорослих базується на здатностях, що простежується в тому числі у прийнятих професійних стандартах за професіями: «керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» - 52 здатності [15], «керівник (директор) закладу дошкільної освіти» - 39 здатностей [14], «вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «вчитель закладу загальної середньої освіти» - 51 здатність [13], «вихователь закладу дошкільної освіти» - 30 здатностей [12], що було здійснено МОН України та затверджено Мінекономіки України у 2020-ому та 2021 роках.

У контексті зазначеного науковці Л.Алексєєва, В.Сергєєва висловлюють наступну думку: «суб'єктність» людини та «об'єктність» людини в науці детермінується зі «здатністю» [16]. Пріоритети щодо «здатностей» керівників та педагогічних працівників закладів освіти у професійних стандартах визначають можливості розширення форматів «взаємодії». Найважливішою для «взаємодії» є «соціальна компетентність» (СК), що у професійному стандарті, наприклад, керівника (директора) ЗЗСО [15] визначається як: здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, налагоджування соціальної взаємодії, співробітництва з колегами, попереджування та розв'язання конфліктів (ЗК.02).

З цього приводу український вчений Л.Гуцан зауважує, що «соціальна компетентність» одна з ключових компетентностей; у її основі закладено такі здатності особистості: продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, проявляти ініціативу; спільно визначати цілі діяльності, реалізовувати соціальні проекти; застосовувати технології конструктивного розв'язання конфліктів; аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначати в них власне місце [4], що, на нашу думку, потребує різносторонньої взаємодії.

Актуальність питань взаємодії, її форматів надзвичайно важливі у системі формальної та інформальної освіти сучасної України, що посилюється впливом викликів та вимогами воєнного стану, проголошеного Президентом України від початку повномасштабної російсько-української війни від 24 лютого 2022 року. Тому **за мету** було поставлено: здійснити аналіз формування інституційного «механізму взаємодії» педагогічних партнерів, його роль у розвитку «соціальної компетентності» та визначити складові тла моделі партнерської взаємодії в освітньому менеджменті на локальному рівні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зі цією метою нами було обрано формати інституційної взаємодії, які притаманні та які застосовує Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (ІППОЧО) як провідний виш у сфері формальної та неформальної освіти на території регіону.

До початку аналізу зазначених напрямів вважаємо за потрібне зупинитися на понятті «інституційна соціальна компетентність» (ІСК), що, на жаль і досі не є предметом

дослідження в науковому просторі України. Так, наприклад, навіть відомі дослідники, як-то: О.В.Варецька [3], С.Л.Кравчук [5] та інші застосовують поняття «соціальна компетентність» та «соціально-громадянська компетентність».

Н.К.Куриш, О.В.Поляк як автори цієї статті, пропонуючи абсолютно нове поняття – ІСК - дослідницькій спільноті, виходять з того, що ключовим у змісті поняття СК є «взаємодія»: міжособистісна – з колегами - в команді – в соціумі – між соціальними інститутами – при участі у соціальних проєктах тощо. Елемент взаємодії «в соціумі» так чи інакше виводить її (взаємодію) в соціальне середовище, де поруч функціонують інші інституції. Законодавчо, однозначно визначена «взаємодія» між «організацією» та «інституцією її засновника». Наприклад, щодо ІППОЧО, то його засновником є Чернівецька обласна рада (ЧОР). В цьому випадку виникає «взаємодія»: ІППОЧО – ЧОР, що передбачає в тому числі й міжособистісну взаємодію між посадовими особами цих інституцій тощо.

Зважаючи на новизну висловленої нами гіпотези щодо обґрунтування формування поняття «інституційна соціальна компетентність», подальші дослідження будуть нами продовжені, але основний підхід концептуально застосується нами саме у рамках цієї публікації. Тому Н.К.Куриш та О.В.Поляк пропонують гіпотезу наукового мислення з наступним тлумаченням ІСК: *нормативно впорядкована та визначена у форматах міжінституційної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності співпраця між соціальними інститутами, процес чого формує інституційну соціальну компетентність, спрямування якої закріплює та посилює можливості кожної партнерської інституції діяти у відповідності з очікуваннями системи взаємодії.*

Досягнення визначеної вище мети здійснюється нами як авторами наступними шляхами:

- узагальненням доробку науково-педагогічного персоналу ІППОЧО щодо сутності взаємодії при формуванні соціальної компетентності (таблиця 1),
- представленням тла - ІППОЧО та партнери - для реалізації компетентнісного підходу при досягненні конструктивізму у моделі взаємодії (таблиця 2),
- поданням характеристики розмаїття форм взаємодії у рамках розвитку інституційної соціальної компетентності (таблиця 3).

Щодо першої позиції, то ми звертаємо увагу на наукові доробки, що сприяли та супроводжували процес формування соціальної компетентності персоналу в межах ІППОЧО (таблиця 1).

Таблиця 1.

Наукові доробки щодо формування взаємодії персоналу в межах ІППОЧО та розвитку соціальної компетентності

№	ПІБ науковця ІППОЧО	Джерела	Зміст наукових поглядів щодо взаємодії партнерства та розвитку соціальної компетентності
1.	Білянін Г.І.	[1, 2]	- «педагогіка партнерства» та її місце в системі взаємодії в освітньому менеджменті, - взаємодія з керівниками закладів освіти в контексті законодавчих змін.
2.	Куриш Н.К	[1, 6, 7, 8, 9, 10]	- взаємодія з керівниками закладів освіти в контексті законодавчих змін, - соціальне партнерство як складова педагогіки партнерства, - взаємодія учасників освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, - взаємодія з педагогами для підготовки до змін в умовах НУШ, - взаємодія зі здобувачами освіти у рамках міжнародних

			проектів.
3.	Кадук А.М.	[6]	- організація формальної освіти ІППОЧО в умовах викликів і змін для нового типу взаємодії зі партнерами.
4.	Поляк О.В.	[2, 10, 11]	- соціальне партнерство як складова педагогіки партнерства, - «педагогіка партнерства» та її місце в системі взаємодії в освітньому менеджменті, - роль партнерства для формування іміджу закладу тощо.
5.	Унгурян І.К.	[8, 9, 17, 18]	- взаємодія з педагогами для підготовки до змін в умовах НУШ, - взаємодія зі здобувачами освіти у рамках міжнародних проектів, - формування гуманних взаємовідносин педагога та учнів, - гуманізація взаємовідносин у системі освіти тощо.

Запропоноване у таблиці 1 свідчить про широкий діапазон наукового розуміння щодо формування взаємодії партнерства для розвитку соціальної компетентності через теоретичні обґрунтування названих науковців: ІППОЧО – місцеві органи влади – заклади освіти – педагог/здобувач освіти тощо.

Щодо тла - ІППОЧО та партнери - для реалізації компетентнісного підходу при досягненні конструктивізму у моделі взаємодії через розвиток соціальної компетентності, то зазначенне обґрунтування базувалося на аналізі:

- участі співробітників ІППОЧО у державних та міжнародних програмах і всеукраїнських проектах, що формувало їх соціальну компетентність,
- організації та проведенні співробітниками ІППОЧО у рамках програм та проектів заходів із залученням партнерів-освітян, що сприяло формуванню соціальної компетентності при окресленій взаємодії (таблиця 2).

Таблиця 2.

Тло реалізації компетентнісного підходу при досягненні конструктивізму у моделі інституційної взаємодії: ІППОЧО – партнери (окремі приклади за 2020-2022 роки)

№	Тло реалізації компетентнісного підходу: програми та проекти	Конструктивізм моделі взаємодії партнерів: заходи у рамках програм та проектів
2020 рік		
1.	Державна соціальна програма протидії торгівлі людьми на період до 2020р	<u>Взаємодія: ІППОЧО-ЗО.</u> Координація впровадження програми у 94 закладах освіти Чернівецької області, охоплено 5190 здобувачів освіти.
2.	Навчаємось разом	<u>Взаємодія: ІППОЧО-МОН У.</u> Участь в онлайн-тренінгу для представників закладів ППО «Стратегія розвитку ОІППО: клієнтоорієнтованість та внутрішня система забезпечення якості».
3.	Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність	<u>Взаємодія: IREX-ІППОЧО-МОН У-АУЦ.</u> Реалізацію проекту координує ІППОЧО з Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки посольств США та Великої Британії, у партнерстві з МОН України та Академією Української преси. 18 науково-педагогічних працівників ІППОЧО пройшли навчання в рамках проекту впродовж квітня-липня 2020 року.
4.	Впровадження	<u>Взаємодія: ЗО-ІППОЧО.</u> 12 ЗО області реалізують

	проекту «Інтелект України»	проект у 1-6 класах. Педагоги підвищили кваліфікацію. «Особливості викладання освітніх предметів в проектних 5-6 класах», психолого-педагогічний консилиум «Успіхи та труднощі реалізації проекту «Інтелект України» у 5-их класах
2021 рік		
5.	Державна цільова національно-культурна програма забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на період до 2030 року	<u>Взаємодія: ППОЧО-МО-ЗО У.</u> Міжнародні літературні читання за участю філологів Буковини та українців Румунії (повіт Марамуреш, повіт Банат, повіт Добруджа). Міжнародна науково-практична конференція «Покликання служити науці та людям». Прийняли участь близько 50 науковців та педагогічних працівників з Румунії (Сучава, Крайова), Молдови, Києва, Одеси, Львова, Чернівців
6.	Подолання наслідків пандемії COVID-19 у діяльності психологічної служби системи освіти	<u>Взаємодія: ППОЧО- УНМЦ ППСР НАПНУ.</u> Апробовано та обговорено можливості впровадження навчальної програми ПК соціальних педагогів та практичних психологів «Подолання наслідків пандемії COVID-19 у закладі освіти», розробленої УНМЦ ППСР НАПНУ. Розроблено «Методичний комплекс діагностичних методик для дослідження психоемоційного стану здобувачів освіти, батьків і педагогів в умовах пандемії COVID-19».
7.	Міжнародний проект «MIKSIKE»	<u>Взаємодія: ППОЧ-МО.</u> Вебінар-брифінг із Мілою Пільв і Міхкелом Пільв – керівниками проекту. Проведено Національний чемпіонат Прангліміне-2021 у рамках Міжнародного проекту «Міксіке в Україні»
8.	Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність	<u>Взаємодія: ППОЧО-ЗО.</u> До експерименту долучилися 25 ЗЗСО Чернівецької області. Проведено майстер-клас «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» – інструмент підвищення якості освітнього процесу» у рамках VI Міжнародної наук.-практ.конф.
2022 рік		
9.	Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для ЗЗСО в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти	<u>Взаємодія: ППОЧО-МОН У-ЗО.</u> Розроблено Регіональну модель підготовки педпрацівників до переходу НУШ на базовий рівень освіти, що включає три рівні. Модель презентовано на VI Усеукраїнській наук.-практ.інтернет-конф. та у рамках 12 регіональних педпрактикумів. Підготовлено 6336 педагогів 5-х класів для впровадження Держстандарту БСО та проведено 56 заходів неформальної освіти під координацією 11-и регіональних координаторів за освітніми галузями.
10.	Підвищення якості післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти	<u>Взаємодія: ППОЧО-ЗО.</u> Пройдено навчання регіональними координаторами та розроблено програму курсу за вибором ПК для керівників ЗО «Автономія закладу освіти: переваги та ризики впровадження», обсягом 30 годин. Організовано освітній проект «Управлінська академія освітнього менеджменту» на базі ППОЧО, щоквартально у п'яти відділеннях.

11.	Навчаємось разом	<u>Взаємодія: ІППОЧО-ІППО У -ЗО У.</u> Серія вебінарів з питань наставництва «Школа як організація, що навчається: разом до ефективного навчання» Проведено Літню академію з української мови як державної для 90 методистів ІППО та вчителів, які викладають українську мову в початковій школі в класах із навчанням румунською та угорською мовами в Закарпатській та Чернівецькій областях.
12.	Науково-практичні конференції ІППОЧО	<u>Взаємодія: ІППОЧО – ТГ – ЦПРПП.</u> I-а Всеукраїнська конференція «Нова українська школа: від теорії до практики», 28 жовтня 2022 (п-д)

Таким чином, взаємодія ІППОЧО з партнерами: МОН У – УНМЦ ППСР НАПНУ - IREX – АУП - ТГ - МО – ЦПРПП - ЗО, що подано у таблиці 2 представляє як мінімум вісім інституційних взаємодій – від локального до міжнародного рівня.

І третє, щодо характеристики розмаїття форм взаємодії у рамках розвитку інституційної соціальної компетентності, то вони досить детально представлені у таблиці 3.

Таблиця 3.

Розмаїття форм взаємодії у рамках розвитку інституційної соціальної компетентності – ІСК (окремі приклади 2020-2022 роки)

№	Рік	Кількість взаємодій	Форми партнерства	Модель партнерства
1.	2020	Всього 294: 23 міжн.рівня, 71 - усеукр. 200 обласн.	У тому числі 1 (один): V-ий форум керівників-новаторів ЗО області в онлайн-режимі «Інноваційний простір Чернівеччини»;	Директори 427 закладів освіти Чернівецької області
			тематичні виїзні та онлайн-методичні студії (24 – виїзних; 12 – онлайн) у форматі практикумів, майстер-класів, тренінгів, методичних дайджестів, онлайн-трибун	Для методистів РМК/ММК/ОТГ, керівників методичних об'єднань ЗПТО, ВНЗ I-II р. а.
2.	2021	Всього 324: 58 міжн. рівня, 175 усеукр. 91 обласного	У тому числі 2 (два): форум-практикум «Актуальні питання проф розвитку педпрацівників в умовах модернізації змісту освіти»	Взяли участь 817 фахівців ЦПРПП, відповідальних працівників органів управління/відділів освіти ТГ, керівники предметних методичних об'єднань
			У тому числі 15 заходів: у рамках відзначення Року математики	Консультанти ЦПРПП та вчителі математики закладів освіти області
			У тому числі 2 (два): Регіональний методичний нетворкінг «Ефективні психолого-педагогічні технології: практичний аспект»	Взяли участь 1940 керівників та заступників керівників, педагоги ЗО, директори та консультанти ЦПРПП, керівники та працівники ІРС, шкільні

				психологи тощо
			У тому числі 25: методичних онлайн-дайджестів	Керівники предметних методичних об'єднань ЗЗСО, ЗПТО, ВНЗ I-II р., консультанти ЦПРПП
3.	2022	Всього 312 заходів 26 міжн.рівня, 126 усеукр. 160 обласного	У тому числі; - 21 методичний онлайн-іве́нт із авторами модельних програм; - 22 презентації авторами та видавництвами навчального забезпечення	Вчителі 5-класів Нової української школи
			У тому числі 4 засідання: Управлінська академія освітнього менеджменту.	85 керівників закладів освіти, заступників директорів з НВР, директорів ІРЦ.
			У тому числі 2 (два): Регіональний метод. аукціон педінновацій «Інноваційні трансформації в ЗО: виклики, реалії, стратегії».	Працювало 8 локацій, в роботі яких взяли участь 873 педагогічних працівників та керівники ЗО області
			У тому числі 1 (один); Регіональний педагогічний стартап	53 педагоги-учасники Всеукраїнського конкурсу "Учитель року-2022"

Ретельний аналіз даних таблиці 3 свідчить про досить суттєве розмаїття форм взаємодії для розвитку інституційної соціальної компетентності. Щоправда, суттєвою відмінністю є умови взаємодії: якщо до 2020-ого року вони відбувалися в основному в режимі офлайн, у 2020-ому та 2021-роках – застосовувалися змішані форми взаємодії (офлайн та онлайн), а від лютого 2022 року – лише онлайн-формати.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, можна констатувати, що застосування системи інституційних та наукових взаємодій однозначно сприяє розвитку соціальної компетентності партнерів освітньої системи на державному та локальному рівнях. Аналіз змісту (таблиця 2) та форматів (таблиця 3) партнерської взаємодії Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області дає можливість узагальнити наступне:

- перше: активна міжнародна взаємодія та участь у різноманітних державних програмах і проектах формує для ІППОЧО капітал довіри, що підвищує якість соціальної компетентності науково-педагогічного та педагогічного персоналу Інституту.

- друге: форми та методи інституційної взаємодії, яка удосконалюється впродовж аналізованого періоду діяльності ІППОЧО базується на ґрунтовних наукових результатах, що відображено у таблиці 1. Ідентифіковано роль групи науковців ІППОЧО, які досліджують дану проблематику - Г.І.Білянin, Н.К.Куриш, О.В.Поляк, І.К.Унгурян, А.М.Кадук та інші.

- третє: виявлено формат взаємодії ІППОЧО з партнерами, кількість яких за період 2020-2022 роки досягає як мінімум восьми: МОН У – УНМЦ ППСР НАПНУ - ІРЕХ – АУП - ТГ - МО – ЦПРПП – ЗО, що умовно може формувати різні варіанти інституційної соціальної компетентності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку, на нашу думку, можуть бути наступні параметри: а) дослідження щодо обґрунтування висловленої нами гіпотези для поняття «інституційна соціальна компетентність»; б) розширення формату взаємодій ІППОЧО з групою інших локальних партнерів, а саме: представниками органів влади,

органів місцевого самоврядування, ОТГ тощо; інституціями конкурентного середовища, що сприятиме в цілому розвитку нових варіантів інституційної соціальної компетентності; в) аналіз можливостей щодо розширення форм взаємодії ІППОЧО із Центрами професійного розвитку педагогічних працівників, що й досі перебувають в умовах пошуку місця в системі інституційних взаємодій та удосконалення соціальної компетентності; г) посилення формату взаємодій ІППОЧО – ЗО в рамках потреби імплементації Державного стандарту базової середньої освіти в умовах НУШ тощо.

Література

1. Білянin Г.І., Куриш Н.К. Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку керівника закладу освіти в умовах сучасних законодавчих змін. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: зб.матеріалів Міжн. наук.-практ. конф. (09-10.06.2022). Тернопіль: Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2022. С. 14-17.

2. Білянin Г.І., Поляк О.В. Взаємовпливи на менеджмент «педагогіки партнерства» в умовах реалізації завдань Нової української школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Наукове видання. Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2019. Випуск 2 (40), С. 165-172.

3. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: монографія. Запоріжжя: Кругозір, 2015. 532 с.

4. Гуцан Л.А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL.: https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf (дата звернення: 19.05.2023).

5. Кравчук С.Л. Соціальна компетентність як умова партнерської взаємодії учасників процесу реформування. URL.: <https://cutt.ly/0wqeG10o> (дата звернення: 12.05.2023).

6. Куриш Н.К., Кадук А.М. Реалізація формальної освіти Інститутом післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області в умовах сучасних викликів. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Якісні дослідження для покращення життя людини* /За ред. Я.Гжесяк, І.Зимомря, В.Льницький. Конін-Ужгород-Перемишель: Посвіт, 2022. Том XII. С.80-83.

7. Куриш Н. Педагогіка партнерства у закладі освіти: модернізація в процесі реформи. *Педагогіка партнерства: реалії та перспективи*: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції, присвяченої 104-й річниці від дня народження В. Сухомлинського (11-12.10.2022) /уклад. О.Е. Жосан, В.В. Войтко. Кропивницький, 2022. С. 164-169.

8. Куриш Н.К., Унгурян І.К. Підготовка педагогів до змін та реформ в українській системі освіти: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. *Proceedings of the International Scientific Conference «Science of the XXI century: problems and prospects of researches»*. Warsaw, 17 August 2017. P. 69-75. URL.: <file:///C:/Users/home/Downloads/Poland%20v.4.pdf> (дата звернення: 20.05.2023).

9. Куриш Н.К., Унгурян І.К. Розвиток ініціативності молоді та навчання підприємництва в регіональній системі освіти через реалізацію міжнародних проектів. *Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті*: Електрон. збірник матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (27.10.2016). Чернівці. 2016. URL.: <http://ippobuk.cv.ua/index.php/2012-12-11-20-55-13> (дата звернення: 20.05.2023).

10. Поляк О.В., Куриш Н.К. Соціальне партнерство як складова «педагогіки партнерства» в умовах НУШ. *Сучасні наукові інновації*: матеріали III Міжн. наук.-практ.конф. (16-17 лютого 2019). Київ: МЦНД, 2019. Ч. II. С.18-20.

11. Поляк О. В. Менеджмент освітнього середовища та його впливи на формування нової української школи. *Наукові підсумки 2018 року: зб. матеріалів доп. учасн. XXV Міжнар. Наук.-практ. інтернет-конф. Ч. 7. Педагогічні науки*. Вінниця. 2018. С. 45–49.

12. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 р. № 755-21. URL.:

<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 12.05.2023).

13. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства економіки України від 23.12.2020 р. № 27-36. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 18.05.2023).

14. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства економіки України від 28.09.2021 р. № 620-21. URL.: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/84886/> (дата звернення: 13.05.2023).

15. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства економіки України від 17.09.2021 р. № 568-21. URL.: <https://tinyurl.com/2ovoyvx3> (дата звернення: 14.05.2023).

16. Сергеева В. (2015). Педагогічна комунікативна взаємодія в системі «учитель-учень» та її виховна цінність в умовах спільної творчої діяльності. URL.: <https://core.ac.uk/download/pdf/153584448.pdf> (дата звернення: 21.05.2023).

17. Унгурян І.К. Формування гуманних взаємовідносин педагога та учнів як складова педагогіки партнерства нової української школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб.наук.праць VIII Міжн.наук.-практ.конф. *Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми* (24 травня 2017). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В.Далія, 2017. Вип. 4 (79). Ч.2. С.330-336.

18. Унгурян І.К. Технологія гуманізації взаємовідносин у системі „вихователь-вихованець” в групі продовженого дня початкової школи. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*: наук.-метод. журнал. Чернівці: ППОЧО. Черемош, 2014. Вип. 2 (16). С. 84-88.

Лисенко Надія,
Суми

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КОЛЕДЖУ

У статті висвітлено поняття «професійна компетентність викладача закладу фахової передвищої освіти», «освітнє середовище»; визначено професійні якості особистості викладача коледжу.

Ключові слова: професійна компетентність, викладач закладу фахової передвищої освіти, розвиток, педагогічні здібності освітнє середовище.

Постановка проблеми. Запорукою успішності реформаційних процесів в державі, є рівень професійної підготовки фахівців, їх здатність гнучко та оперативно реагувати на постійно змінювані потреби суспільства, ринку праці; розуміння необхідності застосування інформаційних технологій, що безупинно оновлюються; бути обізнаними з інноваціями та впроваджувати їх в професійній діяльності. Навчання майбутніх кваліфікованих фахівців освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра за такими напрямками, як: спорт, мистецтво, військове спрямування, медицина, є важливою задачею, від виконання якої залежить процвітання та розвиток нашої країни; саме навчання є важливим етапом у фаховому становленні майбутніх спеціалістів означених галузей, і багато в чому на його ефективність впливатиме рівень професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній науці проблемами компетентнісного підходу в освіті та професійної компетентності опікуються: О. Овчарук,

О. Локшина (розроблення та впровадження компетентнісного підходу в зарубіжних країнах), Н. Ничкало, І. Чемерис (визначення поняття компетентності), Л. Парашенко (компетентнісний підхід в освітньому процесі), Н. Креденець (професійна компетентність: історико-педагогічний аналіз), В. Баркасі (професійна компетентність учителів іноземних мов), В. Стрельников (професійна компетентність викладача вищої школи), Н. Лісова (психолого-педагогічна компетентність молодих учителів), С. Сисоєва (формування професійної компетентності), Л. Васильченко, І. Гришина (професійна компетентність керівника школи), Л. Дибкова (професійна компетентність майбутніх економістів), Л. Долинська (розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю), М. Бирка (професійний розвиток вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті) та ін. [1], [3], [9], [12]. Разом з тим, проблема розвитку професійної компетентності викладача закладу фахової передвищої освіти в освітньому середовищі коледжу не була предметом наукового пошуку широкого кола дослідників, отже є потреба розглянути її детальніше.

Мета статті полягає у визначенні особливостей розвитку професійної компетентності викладача закладу фахової передвищої освіти в освітньому середовищі коледжу.

Виклад основного матеріалу. У статті 45 Закону України «Про фахову передвищу освіту» зазначено, що освітній процес у сфері фахової передвищої освіти є інтелектуальною, творчою діяльністю, яка провадиться у закладі фахової передвищої освіти та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які здобувають освіту, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [7]. Задачі, покладені на зазначений освітній заклад, вимагають від членів педагогічного колективу постійного вдосконалення професійної компетентності, оскільки в їх обов'язки входить виконання навчальної, методичної, інноваційної та організаційної діяльності. Підтвердження цьому знаходимо у статті 62, цього ж закону, де визначено важливість підвищення професійного і загальнокультурного рівнів та педагогічної майстерності, забезпечення безперервного професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти (далі – ЗФПО).

Сучасна педагогіка, у зв'язку з переходом вітчизняної системи освіти на компетентнісну модель оцінювання результату підготовки фахівців, усе частіше послуговується терміном «професійна компетентність», під якою науковцями розуміється інтегративна характеристика професійних (ділових) і особистісних якостей фахівця, що відображає його рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності.

За педагогічним словником, поняття професійної компетентності формулюється наступним чином: «сукупність знань, вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [4].

З позиції основних операційних функцій педагога професійної школи, можна виділити наступні групи професійно-педагогічних вмінь:

– гностичні вміння – пізнавальні вміння в галузі набуття суспільних, професійних, виробничих та психолого-педагогічних знань, які передбачають отримання нової інформації, виділення з неї головного, суттєвого, узагальнення і систематизація власного досвіду, досвіду новаторів та раціоналізаторів, що працюють у конкретній галузі;

– дидактичні вміння – загальні педагогічні вміння визначати конкретну мету навчання, вибір його адекватних форм, методів та засобів, конструювання педагогічних ситуацій, пояснення практико-орієнтованого матеріалу, демонстрація та пояснення технологічних об'єктів та принципів їх роботи;

– організаторсько-методичні вміння – вміння реалізовувати навчально-виховний та навчально-виробничий процес, формувати мотивацію до навчання, організація навчально-

професійної діяльності студентів, встановлення педагогічно виправданих взаємовідносин, формування колективу, організація самоврядування;

- прогностичні вміння – вміння прогнозувати успішність навчально-виховного та навчально-виробничого процесу, що включає діагностику особистості – аналіз педагогічних ситуацій, побудову альтернативних моделей педагогічної діяльності, проектування розвитку особистості, контроль за процесом та результатом навчання;

- рефлексивні вміння – здатність до самопізнання, самооцінка професійної діяльності та професійного вміння, самореалізація та самоактуалізація;

- загальні інженерно-технічні вміння – вміння читати та креслити схеми, технічні діаграми, деталі механізмів, приборів, виконувати розрахунково-графічні роботи, визначати економічні показники;

- технологічні вміння – кількісні вміння аналізу виробничих ситуацій, планування, раціональної організації технологічного процесу, експлуатації пристроїв (приміром медико-технічних);

- виробничо-операційні вміння – трудові вміння з певної професії;

- спеціальні вміння – вузькопрофільні вміння в межах певної галузі [6, с. 122–124].

Окрім професійних вмінь педагога існують поняття професійних здібностей, як набір якостей педагога, що забезпечує ступінь оволодіння тією чи іншою інформацією, формами роботи та досягнень високих результатів. Серед них, на думку науковців основними є:

- загальногромадянські риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань, громадянська активність та цілеспрямованість, національна самоідентифікація і толерантність щодо інших народів і культур, гуманізм і соціальний оптимізм, високий рівень відповідальності та працелюбність;

- морально-психологічні якості: чесність і ясність у взаєминах з людьми, високий рівень загальної і психологічної культури, повага до професіоналізму інших і наукової спадщини, акуратність та охайність, дисциплінованість і вимогливість;

- науково-педагогічні якості: науково-педагогічна творчість, професійна працездатність, активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук, педагогічне спрямування наукової ерудиції, педагогічна спостережливість, педагогічна уява та інтуїція, володіння педагогічною технікою, гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях, висока культура мови, володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами і жестами;

- індивідуально-психологічні особливості: високий рівень соціального сприйняття й самопізнання, висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість, інтерес до розвитку потенційних можливостей учнів і потреба в роботі з ними, позитивна «Я-концепція», високий рівень очікувань та домагань, емоційна стійкість, витримка, саморегуляція, бажання та змога самостійно вирішувати життєво важливі завдання, твердість характеру [9, с.115–117].

Особистісний потенціал викладача характеризується насамперед його педагогічними здібностями, які формують відповідні професійні наміри (у нашому випадку – професійно-педагогічні). Знання своїх здібностей, використання найбільш виражених, розвиток їх у процесі професійної діяльності є основою для успішного вибору й основою для визначення шляхів подальшого самовдосконалення викладача ЗФПО.

Серед професійно-педагогічних здібностей викладачів ЗФПО важливими є: експресивні здібності (вміння викладача образно і яскраво висловлювати думки за допомогою слова та невербальних засобів); дидактичні здібності (вміння подати навчальний матеріал так, щоб він став доступним і був міцно засвоєний студентами); перцептивні здібності (вміння сприйняти внутрішній світ студента); комунікативні здібності (вміння спілкуватись, професійні відносини, педагогічний такт); організаторські здібності (вміння ефективно організувати освітній процес); конструктивні здібності (вміння проектувати майбутню професійну діяльність) [10, с. 57].

Освітнє середовище ЗФПО, в якому здійснює свою професійну діяльність викладач, на нашу думку, також суттєво впливає на розвиток його професійної компетентності. Освітнє середовище ЗФПО в загальному розумінні є комплексом умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для розвитку особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання фахової передвищої освіти, і відповідає певному рівню та забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Дослідниця М. Братко, аналізуючи підходи до визначення змісту поняття «освітнє середовище», розкриваючи його педагогічний потенціал, приходять до висновку, що це різнорівневе полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто є суб'єктами, середовище побудови власного Я, що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості, її особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості. Тому дослідниця під освітнім середовищем розуміє впорядковану, цілісну сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність в освітньому закладі вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів [2].

Підсумовуючи, зазначимо, що в освітньому середовищі ЗФПО викладачу для розвитку професійної компетентності необхідно створення внутрішніх та зовнішніх умов (можливостей): *внутрішні*: професійний потенціал педагога, його організаційні здібності, особистісний рівень компетенції; психолого-педагогічна готовність до освітньо-виховного процесу з елементами самовиховання, самоаналізу, самокритики; викладач як синергетична система, здатна до самоорганізації та самовдосконалення; *зовнішні* педагогічні умови ґрунтуються на науково-методичних, навчальних, інноваційних, інформаційних технологіях; причому ефективність впливу освітнього середовища ЗФПО залежить від наявності розвиненої самосвідомості особистості; вміння здійснювати і виокремлювати мету своєї педагогічної роботи; готовність до постійної інтелектуальної праці; здатність викладача розвиватися та вдосконалюватися [11],[12].

Висновки. Таким чином, розвиток професійної компетентності викладача ЗФПО є сукупністю його послідовних, цілеспрямованих дій упродовж педагогічної діяльності, внаслідок яких спостерігається позитивна динаміка змін у системі професійних знань, умінь та навичок, за якої виникають нові якісні властивості в особистості викладача, нові мотиви діяльності, з огляду на що відбувається перехід до вищого якісного стану професійної діяльності й підвищується ступінь освіченості, науковості, культурності, розумової, духовної зрілості педагога.

Література

1. Бирка М. Ф. Теорія і практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті: монографія. Чернівці: Технодрук, 2015. 440 с.
2. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. URL: https://www.researchgate.net/publication/290818574_Osvitne_seredovise_visogo_navcalnogo_zakladu_funkcionalnij_aspekt
3. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Ялта : РВВ КГУ, 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 79–88.
4. Гончаренко С. У. Професійна освіта: словник: навч. посіб. Київ, 2000. 78 с.
5. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. *Науковий часопис НПУ імені М. М. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість. Київ, 2010. Вип. 12 (22). С. 17–20.

6. Жигула О. Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, 26–27 листопада 2020 року. 358 с.

7. Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>

8. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. К. : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161, 153–161.

9. Нестерова, Л. В., Лузан, П. Г., Манько, В. М., Герлянд, Т. М., Петрова. *Педагог професійної школи: методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка. 2012.

10. Садовенко С. Г. Структурний аналіз ключових компетентностей викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 2019, № 2 (33), 56–60.

11. Особливості формування компетентностей викладачів через їх самоосвіту. Дніпро: Дніпровський міський базовий технікум зварювання та електроніки імені Є.О. Патона, 2018. 60 с.

12. Сучасний вимір та стратегії розвитку особистісно-професійної компетентності педагога: *матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* / За заг. ред. Ю. О. Нікітін, С. М. Грицай, А.В. Вознюк, С. В. Драновська, О. М. Кириченко (м. Київ, 15 березня 2019 року). Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2019. 273 с.

Мороз Оксана,
Лебедин

РОЛЬ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Автор піднімає питання щодо функціонування і ролі органів учнівського самоврядування в сучасному освітньому процесі під час військового стану. Ділиться досвідом роботи учнівського самоврядування, яке стало ініціатором дієвих військово-патріотичних та волонтерських заходів в Лебединському закладі загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів № 7 Лебединської міської ради Сумської області. Аналізує на прикладах набуття соціального досвіду під час здійснення волонтерських ініціатив в об'єднанні зусиль учнівського самоврядування у практичній діяльності й спілкуванні. Пропонує види роботи, які сприяють підготовці та вихованню самовідданих, свідомих захисників Батьківщини, готових у будь-яких умовах вступити на захист територіальної цілісності та незалежності України.

Ключові слова: *учнівське самоврядування, військово-патріотичне виховання, волонтерство, орієнтири.*

В більшості підлітків, які стали свідками військової агресії росіян відбулося переосмислення цінностей і життєвих орієнтирів. І саме зараз в освітньому процесі неабияку роль відіграє дієве учнівське самоврядування.

Відповідно до статей 28 та 70 Закону України «Про освіту» в Лебединському закладі загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів № 7 Лебединської міської ради Сумської області функціонує орган учнівського самоврядування, діяльність якого спрямована на створення сприятливих умов для повноцінного становлення особистості, її успішної інтеграції у суспільне життя, залучення до участі дітей у державно-громадському управлінні закладом на принципах прозорості та відкритості [1].

З моменту повномасштабного військового вторгнення росії в Україну 24 лютого 2022 року особливо гостро стає зараз реалізація військово-патріотичного виховання підростаючого покоління, а саме: підготовка та виховання самовідданих, свідомих

захисників Батьківщини, готових у будь-яких умовах вступити на захист територіальної цілісності та незалежності України. А також виховання свідомого бажання творити добро, сприяти формуванню у дітей, підлітків та молоді вміння відчувати чужий біль, не бути байдужим до тих, хто потребує уваги й підтримки, формувати в здобувачів освіти закладу потреби творити добрі справи на благо інших людей. І хто, як не учнівське самоврядування стало ініціатором дієвих військово-патріотичних та волонтерських заходів в нашому закладі. Саме війна змінила ставлення здобувачів освіти до самого життя і реалізацію підлітків в усвідомленні своєї значимості в долі країни.

Визначальним в цій діяльності є дотримання принципу добровільності. Учні діють за покликом душі, з почуття потреби реалізувати свою громадянську позицію спільно з однолітками.

Російсько-українська війна неабияк згуртувала український народ у боротьбі проти єдиного ворога і надала нового поштовху для волонтерського руху.

В Лебединському закладі загальної середньої освіти I-III ступенів № 7 Лебединської міської ради Сумської області з метою виховання в підростаючого покоління свідомого ставлення до вирішення проблем сьогодення членами учнівського самоврядування усвідомлено ініціюються, підтримуються та реалізуються проєкти благодійного спрямування орієнтовані на підтримку ЗСУ під гаслом: «Разом до Перемоги!». [3].

Під час здійснення волонтерських ініціатив учні набувають соціальний досвід в об'єднанні зусиль учнівського самоврядування у практичній діяльності й спілкуванні, крім того кожен учень отримує можливість відчувати себе причетним до надання реальної допомоги захисникам України та наближення Перемоги.

Шкільний парламент тісно співпрацює з громадською організацією «Волонтери Лебединщини» надаючи, як фінансову так і матеріальну допомогу.

13 січня 2023 року здобувачами освіти 8-А класу під час проведення Новорічних колядок було перераховано за один лишень день 2900 гривень на придбання дрону для Збройних Сил України на рахунок громадської організації «Волонтери Лебединщини» [3].

Шкільним парламентом була організована та проведена акція по збору макулатури. Всі зароблені кошти в сумі 3000 гривень були також перераховані ГО «Волонтери Лебединщини» [3].

Постійно ведеться робота по виготовленню маскувальних сіток для Збройних Сил України та Сил територіальної оборони, як працівниками закладу так і активістами учнівського самоврядування [3].

Неодноразово були зібрані і передані волонтерам теплі носки, смаколики та сувеніри виготовлені дитячими руками для захисників України [3].

Учні молодших класів збирають заготовки для виготовлення окопних свічок [3].

Міністерством Євроінтеграції та Червоного Хреста учнівського самоуправління була ініційована участь в ярмарку «З Україною в серці» в м. Арнем в Нідерландах. Куди було переслано, землякам з Лебединщини, сувенірну продукцію, яку діти виготовляли власноруч. Кошти в сумі 600 євро були перераховані також на потреби ЗСУ [3].

12 квітня 2023 року в Лебединському закладі загальної середньої освіти I-III ступенів № 7 Лебединської міської ради Сумської області шкільним парламентом був організований благодійний ярмарок "З добром у серці". Під час якого здобувачам освіти вдалося вторгувати 22377 грн. Всі кошти були перераховані на потреби захисників України [3].

Акція «Разом до Перемоги!» постійно діє в закладі освіти та висвітлюється в «Шкільному парламенті» та на «7 каналі» [3].

При Міністерстві інформації учнівського самоврядування створений «7 канал» на якому висвітлюється діяльність учнівського самоврядування в Фейсбук групі «Шкільний парламент» <https://www.facebook.com/groups/453190476997789> [3].

Війна змінила наших дітей і їх бажання. Щодня вони приймають недитячі рішення наближаючи день Перемоги.

Формування цілісних орієнтирів в вихованні підростаючого покоління, вміння ставити й вирішувати завдання, оцінювати власну діяльність та вміння брати на себе відповідальність дуже важливі у діяльності учнівського самоврядування. Під час здійснення волонтерської діяльності у здобувачів освіти формуються такі важливі якості як милосердя, чуйність, тактовність, доброта, добротинність, великодушність, благодійність, співпереживання, чесність.

Залучення учнівського самоврядування до регулярних занять працею та волонтерських проєктів природньо формує у них почуття важливості волонтерської діяльності в суспільстві, а особливо під час війни.

Адже саме зараз, коли український народ потерпає від свавілля окупантів і бореться за свою волю та свободу безцінним стає можливість надати притулок внутрішньо переміщеним особам, допомогти знедоленим, нагодувати нужденних та фінансово підтримати Збройні сили України.

Здобувачі освіти під час реалізації проєктів учнівського самоврядування мають можливість на практиці познайомитися з цікавими та дієвими формами роботи, які може здійснювати волонтерський загін в позаурочний час в умовах навчального закладу загальної середньої освіти.

Види благодійності, які реалізуються нашим учнівським самоврядуванням:

- *фінансова допомога*: перерахування грошей зібраних за рахунок власних ініціатив;
- *матеріальна допомога*: пожертвування власних речей, купівля нових речей та продуктів харчування;
- *нематеріальна допомога*, або волонтерство [2, с. 31-32].

Добрі справи, які починаються зі шкільних років, виховують у дітей емпатію, здатність розуміти інших, дають змогу накопичувати досвід соціальної взаємодії та спілкування.

Щоденно співпрацюючи з учнівським самоврядуванням хочеться виділити чотири основні причини зацікавленості підлітків в організації благодійності, а саме:

1. сприяє формуванню ціннісних і моральних норм особистості;
2. розвиває ціннісну сферу учнівства. Дитина гостріше відчуває добро — не лише те, що робить вона, але й те, що роблять для неї;
3. допомагає дітям бачити весь спектр добра. Дитина, яка робить хороші вчинки та вкладає в них свої старання, частіше бачитиме такі вчинки навколо;
4. дає змогу накопичувати досвід соціальної взаємодії та спілкування.

Волонтерство розвиває в дитині людяність та жертвовність, готовність робити добрі вчинки, бажання допомогти іншому, відчути та надихнути, не стояти осторонь чужої біди.

Сила учнівського волонтерства в тому, щоб творити добро для когось і для себе одночасно. Приєднуючись до волонтерських рухів, наші діти відчувають себе повноправними та важливими у суспільстві.

Волонтерство має багато напрямів, і кожен, хто відчуває потребу допомагати, може обрати цікаву або близьку йому сферу. Волонтерський рух, як один з напрямків роботи учнівського самоврядування в освітньому процесі закладу, об'єднує здобувачів освіти, які хочуть змінювати світ та готові жертвувати власним часом і ресурсами для цього. І безперечно відіграє величезну роль в вихованні справжніх патріотів України, які щоденно вносять свій посильний вклад в наближенні Перемоги. Все буде Україна!

Література

1. Закон України «Про освіту». Стаття 28, 70.
2. Група «Шкільний парламент». Режим доступу: <https://www.facebook.com/groups/453190476997789>.
3. Суспільне служіння. Навіщо дітям досвід волонтерства. Режим доступу: <https://nus.org.ua/view/suspilne-sluzhinnya-navishho-dityam-dosvid-volonterstva/>

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ФАКТОРІВ ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкриті основні критерії та показники факторів впливу на професійне зростання майбутніх педагогів вищої школи, проаналізовані складові професійної компетентності, визначено рівні сформованості компонентів спеціальної складової професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Ключові слова: критерії, показники, майбутній педагог, вища школа, професійне зростання.

Постановка проблеми. Протягом багатьох років професійне зростання майбутніх педагогів вищої школи вимагає нових висококваліфікованих суб'єктів професійної діяльності у всіх сферах, що відрізняються, перш за все тим, що вони є носіями новітніх знань і технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці і практики докладають значних зусиль для розв'язання цього завдання. Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, дисертаційних досліджень та освітньої практики доводить, що увага до саморозвитку і постійно зростає. Це знайшло відображення у працях Т.В. Вайніленко, І. М. Дичківської, О.О. Клімова, В.М. Кравцова – з питань теоретичних та практичних засад оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників. Проте слід зазначити, що ціла низка пов'язаних з цією проблемою питань поки що залишається невирішеною.

Мета статті – обґрунтувати критерії та показники факторів впливу на професійне зростання майбутніх педагогів вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Майбутній викладач вищої школи розвиває спеціальну складову професійної компетентності, у структурі якої нами виокремлені три компоненти:

- науково-теоретичний (охоплює обізнаність у галузі дисципліни, що викладається);
- методичний (передбачає певний рівень майстерності в галузі засобів формування знань, умінь, навичок, ставлень і ціннісних орієнтацій);
- психологічний (у галузі обізнаності з мотивів, здібностей, спрямованості школярів; рефлексію педагогічної діяльності).

Педагогічна модель розвитку професійної компетентності майбутнього викладача передбачає розвиток науково-теоретичного компонента, розвиток психологічного компонента, розвиток методичного компонента.

Критерії професійного зростання розглядаються як:

а) критерії, які належать до нормативних показників успішності реалізації діяльності: продуктивність, якість, надійність, становище в колективі, у системі міжособистісних відносин, соціальний статус;

б) критерії, які характеризують рівень професійної кваліфікації об'єкта праці, розвитку професійно важливих якостей, а також характер діяльності, що здійснюється окремим спеціалістом на предмет відповідності її технологічної сторони соціально сприйнятним способам і вимогам професії. До них відносять: швидкість, точність, повноту виконання, відсутність помилок, ступінь узагальнення і засвоєння, самостійність, творчість і т.п.

Виділяють критерії, що характеризують ступінь відповідності професії вимогам спеціаліста, а саме задоволеність вибраною професією, спеціальністю, умовами діяльності і досягнутими результатами, усвідомлення себе представником певної професії, ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, ставлення до професії.

Суб'єктивні критерії тісно пов'язані і з такими показниками, як рівень психічної напруженості, відчуття психологічного комфорту, самореалізованості і самоактуалізованості,

що визначають професійну компетентність майбутнього викладача вищої школи та складається з таких компонентів:

- спеціальна складова – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна складова – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна складова – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна складова – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень.

Критеріями для виявлення зазначених компонентів (факторів) спеціальної складової професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи, на нашу думку, можна визначити такі: когнітивний, операційнодіяльнісний і результативно-рефлексивний.

Когнітивний критерій передбачає наявність у вчителя системних психолого-педагогічних і методичних знань із наукових основ формування професійної педагогічної компетентності, із науково-теоретичних засад застосування інтерактивних навчальних технологій, теорії стійкого розвитку.

Операційно-діяльнісний критерій передбачає набуття необхідних комунікативних і методичних професійних умінь (уміння аналізувати стан власної комунікативної компетентності, уміння формувати комунікативну компетентність в учнів, уміння застосовувати інтерактивні педагогічні технології, уміння використовувати технологію критичного мислення).

Результативно-рефлексивний критерій передбачає набуття навичок оцінки та самооцінки професійної діяльності з метою фіксації її результатів і подальшою їх переоцінкою; уміння свідомо контролювати й аналізувати результати своєї діяльності, продукт і процес діяльності та рівень розвитку особистісно-професійних якостей для подальшого самоствердження, самовдосконалення й самореалізації.

Так, високий рівень сформованості спеціальної складової професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи характеризується такими показниками:

- володіти стратегією компетентнісного підходу;
- формулювати мету у діяльнісній формі;
- визначати етапи уроку, форми і методи навчально-пізнавальної діяльності відповідно до етапів;
- зміст, методи, прийоми та технології навчання відповідають меті та змісту уроку;
- використовувати методи "надихання на дії", різні моделі (пасивна, активна, інтерактивна) навчання;
- забезпечувати формування комунікативної компетентності;
- використовувати навчальні технології сталого розвитку та критичного мислення, діяльнісний, диференційований та особистісно-орієнтований підхід у навчанні;
- здійснювати рефлексію навчальної діяльності.

Слід зазначити, що рівні професійної компетентності не тотожні офіційним кваліфікаційним рівням майбутнього викладача вищої школи. Таке зауваження доречне, оскільки деякі дослідники напряду поєднують зазначені поняття. Так, Т.В. Вайніленко виділяє такі три групи викладачів вищої школи:

- перша група – педагоги, що володіють високим рівнем професіоналізму. До них відносяться вчителі вищої та першої категорії;
- друга група – група вдосконалення майстерності. До неї входять учителі другої категорії та вчителі спеціалісти;
- третя група педагогів – це група становлення педагогічної майстерності. До її

складу входять молоді вчителі, вчителі-початківці [2].

Науковець І.М.Дичківська зазначає, що у полі дії системи освіти знаходиться майбутній викладач вищої школи, період адаптації молодого викладача до професійної педагогічної діяльності та первинного набуття ним професійного педагогічного досвіду [3].

Виділення цих періодів слід вважати умовним, оскільки не можна чітко провести межу між ними й позначити межі кожного в часі. Окрім того, ці періоди безпосередньо залежать від особистості конкретного вчителя й, у тому числі, від рівня розвитку його творчого потенціалу. Хоча очевидно, що творчий потенціал майбутнього викладача вищої школи у процесі набуття, збагачення й удосконалення його професійного педагогічного досвіду розвивається і збагачується.

Саме тому рівень професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи напряму залежить не стільки від офіційно визначеної нормативної категорії, скільки від внутрішнього потенціалу особистості, від здатності до саморозвитку, самонавчання, до творчого осмислення власного педагогічного досвіду і досвіду колег. Важливо також підкреслити, що професійний педагогічний досвід майбутнього викладача у процесі навчання в системі вищої школи відіграє дуже важливу роль як підґрунтя для подальшого вдосконалення фахівців у професійній педагогічній діяльності, як основа для поповнення, розширення і поглиблення необхідних знань і вмінь, набуття навичок та розвитку відповідних особистісних якостей, що детерміновані вимогами часу.

Отже, для виявлення рівнів сформованості компонентів спеціальної складової професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи, на нашу думку, можна визначити когнітивний, операційно-діяльнісний і результативно-рефлексивний критерії з визначеними нами вище показниками.

Висновки. Таким чином, що нині не може існувати суспільство, що навчається, без майбутніх викладачів вищої школи, які навчаються. Тому актуальним є питання готовності суспільства і педагогів до безперервного професійного розвитку.

Специфіка педагогічної діяльності, як ми вже зазначали, ставить до майбутнього викладача вищої школи ряд критеріїв, вимог та показників факторів впливу на його особистість, які в науці визначаються як професійно значимі особистісні якості. Останні характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності й визначають індивідуальний стиль майбутнього викладача вищої школи.

Література

1. Вайніленко Т.В. Основи професійного самовдосконалення педагога: Методичні рекомендації. К.: НПУ, 2015. 20 с.
2. Вайніленко Т.В. Самовдосконалення особистості як наукова проблема //Вісник: Збірник наукових статей НПУ імені М.П.Драгоманова. К.: НПУ, 204. Вип.5. С.50-52.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібн. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
4. Клімов О.О. Психологія професійного самовизначення: Учеб. посібник для вузів. Запоріжжя, 2016. 512 с.
5. Основи професійно-педагогічного самовдосконалення: Програма спецкурсу. К.: НПУ, 2014. 12с.
6. Педагогічна майстерність, творчість, професіоналізм: Рекомендаційний бібліографічний покажчик. К.: НПУ, 2015. 38 с.
7. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 1. С. 97-106.

Удовенко Людмила,
Суми
Воловик Валентина,
Суми

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ТА ЙОГО МІСЦЕ В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Впровадження компетентнісного підходу в освіту є необхідним через перехід світової спільноти до інформаційного суспільства, в якому пріоритетним є не просте накопичення знань та предметних умінь і навичок, а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, упровадження моделі особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу як оновленої парадигми освіти, в якій учень є суб'єктом цього процесу.

Ключові слова: компетентнісний підхід, освітній процес, стратегії, формувальне оцінювання.

Постановка проблеми. Головною рисою сьогоднішнього дня – нові виклики та стрімкі зміни. Сьогодні нашої країни – це перетворення в економіці, суспільному житті під час воєнного стану, що веде за собою зрушення в інших інститутах суспільства. Зміна ролі людини в оновленій системі, її політичних і духовних поглядів диктує нові вимоги до особистості, її освітньої та професійної підготовки.

Безперечно, в умовах воєнного стану та освітніх нововведень освіта не може залишатись недоторканою стабільною системою, освітні заклади не можуть розвиватись, не проектуючи свою діяльність у нових умовах. На їх розвиток впливають демографічні й етнічні чинники, освітній простір, розробка нових концепцій змісту та структури навчання, концепцій управління тощо. Це обумовлює особливу значущість інновацій у педагогічній сфері. Отже, важливим фактором ефективності освіти стає обговорення питань компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Сьогодні освітній процес в закладах покликаний, ґрунтуючись на особистісно зорієнтованому підході в освіті, формувати компетентності, що дозволять кожному здобувачу освіти стати успішною, життєспроможною особистістю, здатною до творчої самореалізації. Сформувати таку людину, яка здатна критично мислити, приймати рішення, виробити свою позицію в житті, власний світогляд, ставлення до себе й інших і вміння адаптуватись до умов життя, змінюючи його на краще.

Це, відповідно, вимагає оновлення стратегії управління процесом навчання, за якою акценти переносяться на особистість як суб'єкт освітньої діяльності. Така перебудова обумовлюється спроможністю вчителя позбутися стереотипів, готовністю до перегляду власних поглядів, постійною самоосвітою та самовдосконаленням. Сучасний педагог, особливо керівник закладу освіти, повинен бути готовим до змін сьогодні, здатним сміливо приймати педагогічні рішення, виявляти ініціативу. Проблема ефективності, результативності освітнього процесу може бути розв'язана лише за умови забезпечення високої компетентності та відповідної професійної майстерності кожного педагога.

Отже, стратегічною метою системи освіти є якісні зміни результатів загальної освіти – розвиток компетентностей.

Якість сучасної освітньої системи залежить від багатьох чинників, але насамперед від ефективності системи управління як освітнім процесом, так і системою освіти в цілому.

Першочерговими завданнями є налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного та прогностичного супроводу управлінських рішень, подолання фрагментарності статистики, підготовка всебічної інформації з опорою на соціологічні дослідження. Ідеться про зміни в освітніх потребах різних верств населення регіону, моніторинг якості освіти, оцінювання ситуації споживачами освітніх послуг, динаміку

соціокультурних орієнтацій учасників освітнього процесу, мобільність світоглядних очікувань та установок відповідно до викликів, що стали зараз перед країною та світом тощо.

Головним засобом реалізації компетентнісного підходу є уміння викладача навчити вести проблемний діалог, організовувати взаємодію учнів та здійснювати формувальне оцінювання. Безумовно, значно збагачують арсенал викладача електронні ресурси, матеріали для проведення дослідів, колекції наочності, моделі тощо.

Для розв'язання задач компетентнісної освіти вчитель має керуватися такими правилами, незалежно від стажу роботи, категорії, технології, яку він використовує:

Головним є не предмет, якому ви навчаєте, а особистість, яку ви формуєте. Не предмет формує особистість, а вчитель своєю діяльністю, пов'язаною з вивченням предмета.

На виховання активності не шкодуйте ні часу, ні зусиль. Сьогоднішній активний учень – завтрашній активний член суспільства.

Варто зосередитись на такому:

- Ставте учнів у ситуації, котрі вимагають виявлення та пояснення розбіжностей між фактами, що спостерігаються, та наявним знанням.

- Допомогайте учням оволодіти найбільш продуктивними методами навчально-пізнавальної діяльності, навчайте їх вчитися.

- Слід якомога частіше використовувати питання «чому?», щоб навчити мислити причинно-розуміння причинно-наслідкових зв'язків є обов'язковою умовою розвивального навчання.

- Пам'ятайте, що насправді знає не той, хто переказує, а той, хто застосовує на практиці.

- Привчайте учнів думати та діяти самостійно. Поступово відходьте від механічних переказів, дослівного відтворення.

- Творче мислення розвивайте всебічним аналізом проблем, пізнавальні задачі розв'язуйте кількома способами, частіше практикуйте творчі завдання.

- Вчителі з будь-якого предмета, не тільки мови і літератури, мають слідкувати за способом та формою висловлення думки учнів.

- Слід частіше показувати учням перспективи їх навчання.

- Використовуйте схеми, плани, щоб забезпечити засвоєння системи знань.

- Оскільки міцність запам'ятовування інформації, що засвоєна у вигляді логічних структур, є більш високою, ніж міцність розрізнених знань, закріплювати слід ті знання, що подані у цілісних логічних структурах.

- У значних блоках інформації легше встановлюються логічні зв'язки, чіткіше простежується головна думка, котру легше виділити й показати учням.

- У процесі навчання обов'язково враховуйте індивідуальні особливості кожного учня, об'єднуйте в диференційовані підгрупи учнів з однаковим рівнем.

- Вивчайте і враховуйте життєвий досвід учнів, їх інтереси, особливості розвитку.

- Будьте обізнаними з останніми науковими досягненнями із свого предмета.

- Заохочуйте дослідницьку роботу школярів. Знайдіть можливості ознайомити їх із технікою експериментальної роботи, алгоритмами розв'язання винахідницьких задач, обробкою першоджерел і довідкових матеріалів.

- Суспільно-історичною практикою доводьте необхідність наукових знань, які вивчаються в школі. Навчайте так, щоб учень розумів, що навчання є для нього життєвою необхідністю.

- Пояснюйте школярам, що кожна людина знайде своє місце в житті, якщо навчиться всьому, що необхідно для реалізації її життєвих планів

У житті кожної людини, незважаючи на її вік, виникає безліч складних ситуацій. Якщо ми будемо навчати вчителя розповідати учням про свої підходи до розв'язання

проблемних ситуацій, тактовно з'ясовувати, які проблеми тепер турбують їх чи потребують вони нашої поради. Спробувати разом обговорити ситуацію (ситуації), що склалися, і знайти рішення. Допомогти їм виконати завдання щодо вирішення конкретної проблеми за запропонованою схемою. Все це допоможе учням розвинути вміння та навички розв'язувати проблеми та надасть можливість жити повноцінним життям, діяти обдуманно і виважено, досягати успіхів із найменшими затратами зусиль, робити усвідомлені вибори.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що організація освітнього процесу – це центр, навколо якого обертаються і до якого повертаються всі думки і дії викладача. Він має пам'ятати, що на кожному занятті потрібні інтерес і захопленість самого викладача, готовність самому дивувати і дивуватися. «Щоб запалити, треба горіти», Запалює сумлінна і всебічна підготовленість до заняття, емоційна щедрість викладача, його захопленість.

Література

1. Вілмут Дж. Оцінювання для навчання : навч. посіб. / за ред. І. Є.Булах, М. Р. Мруги. К. : Майстер-клас, 2007. 170 с.
2. Вітченко А. О., Вітченко А. Ю. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулятор доби постмодерну. *Вища школа*. 2019. № 4 (177). С. 52-66.
3. Дудко С. Г. Теоретичні засади компетентнісного підходу в освітньому процесі загальноосвітнього закладу. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск №8. 2022.
4. Політична пропозиція до проекту Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року / Сайт МОН України. URL: [http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-\(2016-rik\).html](http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-(2016-rik).html).
5. Шевчук С. С. Навчально-методична діяльність педагога ЗП(ПТ)О на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2021. 73 с.

Фесенко Тетяна,
Ромни

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ШКОЛИ

У статті автором обґрунтовано проблему психологічної готовності та здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень з питань психологічної готовності дошкільників до школи. Визначено особисті та основні фактори формування психологічної готовності.

Ключові слова: психологічна готовність, дошкільники, заклади освіти, виховання, освітня діяльність.

Постановка проблеми. Реформаційні процеси, які відбуваються в освіті, зумовлюють необхідність розв'язання багатьох соціально-педагогічних завдань, одним із них є перехід дітей із ЗДО до навчання у школі.

Проблема готовності дошкільників до навчання у школі є актуальною сьогодні, оскільки це важливий крок у доросле життя, і від того, яким він буде, залежить здатність дитини пристосуватися до нових умов і використати власні можливості. Тому, задля забезпечення ефективної адаптації дитини до шкільного навчання одним з найважливіших завдань дошкільного навчального закладу є психологічний супровід готовності дітей до шкільного навчання, який ґрунтується на розумінні змісту, структури та критеріїв готовності до школи. Це складний, багатокомпонентний, тривалий і взаємозумовлений процес. Цією проблемою стурбовані всі: батьки, працівники ЗДО, вчителі, органи управління освітою, та кожен по своєму намагається розв'язати цю проблему.

Аналіз актуальних досліджень. Питання підготовки дітей до школи вперше було теоретично обґрунтовано в праці Я. Коменського «Материнська школа», вона є першою такою програмою підготовки дітей до школи.

Проблемами підготовки дитини до школи займалися такі науковці, як А. Богуш, Н. Бібік, М. Вашуленка, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Лавренєва, Л. Пироженко, З. Плохій, К. Прищепа, Г. Суворова, А. Середницька та ін.

Проблема наступності в навчанні і вихованні дітей старшого дошкільного віку досліджувалась такими педагогами і психологами, як Л. Артемова, В. Кузь, Г. Люблянська, О. Проскура, О. Савченко, Д. Струннікова; серед психологів над цією проблемою працювали І. Агринська, Л. Божович, В. Горбачова, Л. Маркова, Г. Щукіна.

Аналіз проблематики досліджень доводить, що багато хто з вчених успішно розробляють сучасний зміст поняття підготовки дітей до школи.

Так, Брикунець Л. вважає, що підготовка дітей до школи – закономірний, соціально і дидактично зумовлений процес взаємодії, суб'єкти якого перебувають у педагогічно доцільних, суб'єкт-суб'єктних, гуманних відносинах, що забезпечує особистісно-орієнтований фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини відповідно до її можливостей і потреб.

Черепаня Н. відзначає, що готовність дитини до шкільного навчання – складне психолого-педагогічне утворення, яке розуміється як цілісна своєрідність інтелектуального розвитку дитини та її психологічних особливостей, без яких неможливо навчатися в масовій школі. Готовність – це стан потенційних і тому ідеальних можливостей дитини, шкільна зрілість – стан її актуальних і реальних можливостей.

Вчена Волкова Н.П. відзначає, що готовність дитини до шкільного навчання – інтегративна характеристика психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання в школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню в шкільне життя, формуванню навчальної діяльності.

Мета статті. Обґрунтувати проблему психологічної готовності та здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань психологічної готовності дошкільників до школи.

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічна готовність до навчання у школі формується в дитини послідовно: з моменту народження, в спілкуванні з старшими й ровесниками, у грі, праці і дошкільному навчанні. Йдеться мова не про дитину, яка збирається йти до школи і яка готова до навчального процесу, а саме про її психологічну характеристику і готовність до нових умов життя у школі.

Готовність до шкільного навчання – сукупність фізіологічних і психологічних особливостей дитини дошкільника, яка забезпечує успішний перехід до структурно організованого шкільного навчання. Дозрівання організму дитини, а точніше, його нервової системи, ступінь розвитку психічних процесів, рівень сформованості особистості – це передумови успішного початку навчання дитини. Складність цього перехідного періоду від дошкільника до учня полягає в тому, що у дитини вже є основні передумови навчання – довільність, способи пізнавальної діяльності, мотивація, комунікативні вміння. Але дитина все ж таки ще дошкільник, який, йдучи в школу, уявляє яскравий, прекрасний та цікавий світ. Дошкільнята та молодші школярі не дуже відрізняються. Суть полягає в тому, що учні початкових класів все ще продовжують займатись ігровою діяльністю: вони оволодівають навчальною діяльністю як основною тільки до десяти років, тобто приблизно до закінчення навчання у початковій школі, тому вважається, що дошкільники та діти молодшого шкільного віку належать до одного періоду – дитинства [2 с.7].

Під готовністю до шкільного навчання розуміється необхідний і достатній рівень психічного та соціального розвитку дитини для освоєння шкільної навчальної програми. Це

один із найважливіших підсумків психічного розвитку особистості в період дошкільного дитинства. Створення сприятливого середовища у школі та вплив на домашню атмосферу дитини є найголовнішими завданнями вчителя в перші місяці перебування дитини у школі. Для цього потрібно забезпечити виконання наступних напрямків роботи:

- виявлення шкільного статусу дитини;
- педагогічну діагностику навчального потенціалу дитини;
- вивчення та аналіз сімейного статусу дитини;
- робота з дітьми, які потребують спеціальної допомоги;
- педагогічне консультування та психолого-педагогічний всеобуч батьків [4].

З метою педагогічної корекції рівня підготовки недостатньо підготовлених дітей використовуються такі форми роботи:

1. навчання батьків навичкам корекційної роботи зі своїми дітьми;
2. організація літньої школи;
3. спеціальні заняття у другій половині дня [4].

Розв'язання проблеми підготовки дитини до навчання в школі потребує забезпечення наступності у роботі дитячого садка і школи. Для цього у підготовці дітей до школи у процесі дошкільної освіти виділяють анатоμο-фізіологічний, психолого-педагогічний, педагогічно-організаційний аспекти, спрямовані на забезпечення відповідно фізичної і фізіологічної, педагогічної та соціальної підготовки дитини до шкільного навчання.

Розумове виховання від самого початку має бути спрямованим на виховання особистості дитини, на залучення дитини до найважливіших людських цінностей. Щоб дитина добре й охоче вчилася, їй має бути цікаво, будь-яка справа має її захоплювати, бути потрібною, дарувати радість, насолоду, естетичне задоволення, розкривати моральний сенс тієї чи іншої роботи. Саме тому з перших днів перебування шестирічних учнів у школі вчитель має подбати про те, щоб відвідування школи для дитини не було обтяжливим, щоб учень формував пізнавальний мотив навчання, який домінував би у подальшій його роботі. Виходячи з усього вищенаведеного, варто підкреслити, що діти, які саме у 1 класі чудово ввійшли у шкільне життя, успішно виконували завдання вчителя, переживали задоволення від своїх успіхів, як правило, гарно навчаються не тільки в початковій, а й в основній та старшій школі.

Щоб дитина могла добре вчитися, до моменту вступу до школи у неї мають бути добре розвинені такі системи та функції організму, які відчувають підвищене навантаження з самого початку навчання. Насамперед це стосується центральної нервової системи. Дитина повинна вміти гальмувати свою рухову активність. Для того, щоб дитина оволоділа письмом, малюванням, необхідно, щоб у неї дрібні м'язи кисті руки досягли певного розвитку та сформувалися моторні навички. Та, нарешті, необхідно, щоб у дитини була добре розвинена мова, щоб вона чітко вміла висловлювати свою думку та правильно вимовляла звуки. Без цього дитина не зможе навчитися грамотно писати. Більшість дітей, які приходять у перший клас, функціонально не готові до виконання шкільних вимог. Тому, ще до вступу дитини до школи, потрібно за допомогою спеціальних вправ намагатися прискорити розвиток необхідних для навчання в школі функцій [2].

Психологічна готовність до школи – це зрілість психіки.

Підсумком розвитку дитини в дошкільному дитинстві є передумови того, щоб дитина могла пристосуватися до умов школи, приступити до систематичного навчання.

Найважливішим наслідком психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку є формування психологічної готовності до шкільного навчання. По суті, її становлення свідчить про завершення періоду дошкільного дитинства.

Психологи поділяють готовність до школи на три види: особистісна готовність, вольова готовність і інтелектуальна готовність.

1. *Особистісна готовність* - складається з навиків і здатності увійти в контакт з однокласниками та вчителями.

2. *Вольова готовність.* У школі на дитину чекає напружена праця. Від неї вимагатиметься робити не лише те, що їй хочеться, але і те, що вимагає вчитель, шкільний режим, програма. Зміцнити вольове знання про себе може допомогти гра.

3. *Інтелектуальна готовність.* Важливо, щоб дитина до школи була розумово розвинутою. Але досягає вона цієї здатності тільки тоді, коли з дитиною займаються.

Психологічна готовність до школи не має нічого спільного з тим, чи вмє дитина читати (і як швидко), а також рахувати (і до скількох). Хоча саме ці вміння і навички перевіряють педагоги при записі в школу майбутнього першокласника.

Під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміють необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для засвоєння шкільної програми в умовах навчання в колективі однолітків. Це комплексний показник, що дозволяє прогнозувати успішність чи неуспішність навчання першокласника. Психологічна готовність до школи включає в себе такі параметри психічного розвитку:

- мотиваційна готовність до навчання в школі, або наявність навчальної мотивації;
- певний рівень розвитку довільної поведінки, що дозволяє учневі виконувати вимоги вчителя;
- певний рівень інтелектуального розвитку, що припускає володіння дитиною простими операціями узагальнення;
- добрий розвиток фонематичного слуху.

У складному комплексі якостей, з яких складається така готовність, можна виділити мотиваційну, розумову та емоційно-вольову компоненти, про які ми говорили на початку.

В наукових традиціях лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (В. Котирло, С. Ладивір, Т. Кондратенко, С. Кулачківська, С. Тищенко, Т. Піроженко, К. Карасьова, І. Карабаєва, Л. Соловійова, О. Хартман, Л. Токарева, О. Федорчук) існує досвід досліджень питань підготовки дітей до навчання у школі в умовах дитячого садка та сім'ї, питань індивідуалізації виховання дітей в закладі дошкільної освіти з основами комплексної діагностики психічного розвитку дітей дошкільного віку, аналізу особистісного потенціалу дитини дошкільного віку в сучасному суспільстві та становлення ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку як пріоритетних індикаторів їх особистісного зростання.

Означені наукові здобутки співробітників лабораторії створюють вагоме підґрунтя для здійснення сучасного наукового аналізу проблеми готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах кардинальних змін та реформування початкової школи. Особливо перспективним в цьому напрямку вбачаємо визначення критеріїв та розробку методичного інструментарію для здійснення комплексної оцінки готовності старших дошкільників до систематичного шкільного навчання з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей психічного розвитку шести та семирічних дітей, з урахуванням компетентнісного підходу до визначення особистісних досягнень дитини, урахуванням значущості сформованих ціннісних орієнтацій в регуляції поведінки та діяльності дитини [5].

Для вивчення готовності дитини 6 (7) років до школи науковцями лабораторії психології дошкільника розроблено комплекс діагностичних завдань «Чарівні перетворення». З його допомогою можливо оцінити актуальний стан розвитку у дитини старшого дошкільного віку емоційно-ціннісного, пізнавального, комунікативно-мовленнєвого, творчого, регулятивного, змістового компоненту діяльності – основи сформованих соціально-психологічних якостей, життєвих вмінь та навичок, що визначають готовність дитини до навчання в умовах реформування української школи.

Висновки. Психологічна готовність дитини до школи – це різнобічна характеристика дитини, за допомогою якої можна дістати уявлення про рівень загального розвитку майбутнього школяра, про ті психологічні якості, які матимуть вирішальне значення для успішності на початковому етапі навчання.

Готовність дитини до школи є актуальною проблемою в сучасному суспільстві. Вона полягає в гармонійному розвитку дитини, на основі врахування її індивідуальних особливостей. Перехід в школу – найважливіший етап у житті дитини. Вона повинна бути зрілою у фізіологічному та соціальному сенсі, досягти відповідного рівня розумового та емоційного розвитку.

Отже, сучасний дошкільний заклад за умов оптимального використання його можливостей, розширення деяких функцій, належної координації з боку владних структур, підтримки громадськості може вирішити проблеми своєчасної підготовки дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання за режимом та в обсязі, який найбільше влаштовує родину.

Література

1. Брикунець Л. Готовність дитини до навчання у школі // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2012. № 12. С. 32-34.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. К.: Академія, 2003.
3. Голота Н. Підготовка дітей до школи: практика зарубіжної дошкільної освіти // Початкова освіта. 2011. № 48. С. 7-9.
4. Дмитрієва О.А. Незабаром до школи. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. 6 рік життя. Х.: Основа, 2009.
5. Піроженко Т. О., Карабаєва І. І., Соловійова Л. І., Хартман О. Ю. Діагностика готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі // The 10 th International scientific and practical conference “Innovations and prospects of world science”(May 25-27, 2022) Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2022. – С. 625.
6. Черепаня Н. І. Проблеми готовності дитини до школи // Педагогіка і психологія: Формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. праць. Вип. 33. Київ, 2004. С. 421-426.

Юхта Валентина,
Суми

УКРАЇНСЬКЕ НАРОДНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автором обґрунтовано педагогічну цінність українського народно-прикладного мистецтва як ефективного засобу естетичного виховання дітей дошкільного віку шляхом використання нових інноваційно-педагогічних технологій у процес освітньої діяльності. Також автор звертає увагу на важливість всебічного та гармонійного розвитку дитини в сучасних умовах.

Ключові слова: народно-прикладне мистецтво, естетичне виховання, розвиток творчих здібностей, дошкільники.

Актуальність теми. Головною метою дошкільної освіти, окресленою Базовим компонентом, є розвиток компетентної особистості. В освітньому напрямі БКДО «Дитина у світі мистецтв» - зазначено, що головною метою мистецької освіти є насамперед гармонійний розвиток особистості, формування ціннісного ставлення до краси, загальної культури, що є основою моральності, а також творчого підходу до життя.[1, с.217] Мистецтво є своєрідним індикатором рівня культури суспільства загалом та особистості зокрема. Крім того, воно здатне надихати, мотивувати й спонукати особистість до самовдосконалення. Саме здібності, якості, компетентності, що формуються в мистецьких видах діяльності, є інструментом творення дитини як особистості та збереження її унікальності. Залучення до мистецтва не лише збагачує особистий, індивідуальний досвід

взаємодії дитини зі світом, а й допомагає їй навчитися проникати у світ іншої особистості, передбачає розвиток здатності сприймати прекрасне в природі, навколишньому світі, творах мистецтва, пробуджує та формує у дітей естетичні почуття та смаки, уміння та навички [3, с.12].

Серед різних видів мистецтв особливе місце належить народно-прикладному мистецтву, бо саме воно пов'язане з життям людини, адже побут українців завжди був максимально естетичний. Сьогодні декоративно-прикладне мистецтво розглядається як важлива художньо-образна цілісність, що виконує численні функції. [8, с.7] В освітньому процесі використання елементів декоративно-прикладного мистецтва і, зокрема, народної творчості набуває особливого значення. Людина народжується і проживає в соціальному середовищі, яке є невичерпним джерелом для її творчості і культурно-естетичного розвитку. Декоративно-прикладне мистецтво визначає художню специфіку народної культури і є одним із важливих засобів національного відродження та естетичного виховання дітей дошкільного віку [4, с.45].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Питання використання декоративно-прикладного мистецтва як засобу виховання духовності українців розглядалося у наукових працях Б. Бойчука, Г. Івашківа, О. Ковальчук, М. Левицької, М. Станкевича, у яких описані види та жанри декоративно-прикладного мистецтва, що сприяють відродженню національно-виховних традицій і культури особистості. Проблеми використання народно-прикладного мистецтва у навчанні й вихованні дітей присвячені праці класиків педагогічної думки (О. В. Духновича, Я. А. Коменського, С. Ф. Русової, В. О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського) [5, с.17]. До питання естетичного виховання дітей дошкільного віку засобами народної художньої творчості звертались і сучасні дослідники (Е. Белкіна, О. Поліщук,

Л. Шевчук, Л. Артемова та ін.), які обґрунтували роль народного декоративно-прикладного мистецтва у збагаченні естетичних почутті дошкільників, розвитку їхніх оцінних суджень, стимулу до організації дитячої творчості. [7, с.204] Л. Калуська велику увагу приділяла використанню елементів народних ремесел у дошкільному закладі. Разом з цим вона розкрила виховний вплив народно-прикладного мистецтва на формування особистості. Розроблення спеціальної методики розпочалося з робіт Є. Фльоріної, а в роботах О. Бакушинського та О. Усової започатковано ідеї використання народного декоративного мистецтва для розвитку в дошкільнят відчуття кольору та сприймання орнаменту. [7, с.281]

Українські автори Л. Скиданова та Л. Сірченко підкреслили ціннісність декоративних видів діяльності для розвитку світогляду, психічних процесів та мислинневих операцій, мовленнєвого та сенсорного розвитку особистості в період дошкільля. Джерелом для декоративних видів діяльності вчені-дослідниці визнають твори декоративно-прикладного мистецтва як минулих поколінь так і сьогодення. [7, с.282]

Мета статті: обґрунтувати педагогічну цінність українського народно-прикладного мистецтва як ефективного засобу естетичного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайну роль у вихованні дітей дошкільного віку відіграють надбання українського народу. Адже саме вони повертають дітей до цінностей предків, створюють позитивний настрій, формують уявлення про український народ, як мирну й працьовиту спільноту творчих, талановитих, гарних людей. Культуру України важко уявити без народного мистецтва, яке розкриває витоки духовного життя українського народу, демонструє його естетичні цінності, художні смаки і є частиною його історії.

Одним із «продуктів» народної творчості – українське декоративно-прикладне мистецтво. Воно відображає особливості життя й побуту українців, їхні звичаї й традиції, а також багату історію й невичерпний творчий потенціал. Декоративно-прикладне мистецтво яскраве та різноманітне: художня обробка дерева, розпис, ткацтво, вишивання, різьблення, гончарство, лозоплетіння та інші. На весь світ відомі вироби петриківських, косівських,

опішнянських, яворівських майстрів [4, с.45]. Сьогодні елементи національної творчості широко присутні в побуті, одязі, предметах декоративно-прикладного мистецтва. З раннього дитинства виробни майстрів природно входять у наше життя і залишаються в пам'яті надовго. Тому ніхто не потребує гармонійності естетичного виховання так, як діти дошкільного віку [1, с.45].

Естетичне виховання розглядається вченими, як розвиток здатності сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті і мистецтві, як виховання прагнення самому брати участь у перетворенні навколишнього світу за законами краси, як залучення до художньої дійсності і розвитку творчих здібностей [6, с.20].

Здійснення естетичного виховання та розвиток дітей засобами народно-прикладного мистецтва необхідно будувати на таких основних принципах:

- підбір різних видів народно-прикладного мистецтва при умові їх тісного взаємозв'язку та врахування вікових можливостей дітей;
- інтеграція різних напрямків освітньої роботи і видів діяльності;
- активне включення дітей у різноманітну художньо-творчу діяльність;
- врахування їх індивідуальних інтересів, нахилів;
- створення естетичного середовища в повсякденному житті;
- бережливе й шанобливе ставлення до дитячої творчості в різних формах її прояву.

Для того, щоб ознайомити дітей із світом народно-прикладного мистецтва, педагог має сам добре знати основи ремесел, техніки розпису, володіти технічними і зображувальними навичками, довести свої вміння до рівня майстерності, вміло поєднати теорію і практику. Щоб діти різного віку могли сприйняти матеріал народно-прикладного мистецтва, опанувати різні види розпису, навчилися милуватися творчістю минулих поколінь необхідно враховувати вікові особливості дітей, регіон проживання, рівень зображувальних вмінь та навичок, систематичність проведення занять, використовувати прийом від простішого до складнішого, створити умови для реалізації поставленої мети.

Народно-прикладне мистецтво може використовуватись у освітньому процесі ЗДО за трьома напрямками:

- для оформлення інтер'єра закладу дошкільної освіти, свят, відпочинку, що у свою чергу сприяє створенню естетичного середовища;
- з метою ознайомлення дітей із народно-прикладним мистецтвом (розгляд народних виробів, іграшок, створення ляльки-мотанки, витинанок, розгляд розписів, вишивок);
- для розкриття дитячої творчості в якості зразків-еталонів спочатку для прямого відтворення, а потім і для творчого осмислення й застосування [5, с.17].

У якості ефективного засобу естетичного виховання дошкільників у ЗДО педагоги використовують народно-прикладне мистецтво, яке здійснює естетичний і емоціональний вплив на особистість, а також наділене високими пізнавальними, розвивальними і виховними можливостями. Крім того, воно за своєю природою близьке дитячій творчості: його відрізняє простота, завершеність форм, узагальненість образів, передача навколишнього світу умовними символами, відмова від надмірної деталізації [8, с.5]. Народно-прикладне мистецтво покладено в основу різних видів художньо-творчої діяльності й ефективно сприяє розвитку психічних процесів дошкільника: сприйняття, образного мислення, уяви та позитивного ставлення до об'єктів естетичного змісту [3, с.17].

Відповідно до програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» ознайомлення з народно-прикладним мистецтвом починається з молодшого дошкільного віку. На четвертому році життя дітей вихователі ознайомлюють їх з інтер'єром української оселі, з глиняними опішнянськими та косівськими свистунцями (пташка, баранець, півник), дерев'яною яворівською іграшкою (коник, пташка, колиска), із чарівною українською вишивкою предмети побуту розписом, вишивкою, звертають увагу на яскравий колорит розпису іграшок [9, с.69].

У середньому дошкільному віці дітям дають уявлення про українську садибу, у процесі проведення занять вихователі заохочують дошкільників до малювання простих візерунків на площинних формах іграшок, прилучають їх до краси української вишивки, ознайомлюють із характерними її особливостями відповідно до регіону; розширюють знання дітей про витинанку та специфіку її виготовлення [9, с.123].

У старшому дошкільному віці дітей ознайомлюють із традиціями оздоблення оселі зовні та всередині. Вихователі залучають дошкільників до виготовлення ляльки-мотанки, продовжують знайомити з вишивкою, навчають дітей розуміти символічне значення деяких візерунків та кольорів [9, с.189].

Висновки. Таким чином, українське народно-прикладне мистецтво є ефективним засобом естетичного виховання дошкільників. Естетичний розвиток дітей у процесі взаємодії із виробами народних майстрів набуває особливих рис у зв'язку з освоєнням етнокультурного досвіду. Інтеграція народно-прикладного мистецтва з різними видами художньо-творчої діяльності дозволить успішно вирішувати завдання естетичного розвитку дітей дошкільного віку.

Література

1. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / Упоряд.: О. Г.Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Венгловська, Л. В. Куземко. Харків: 2021. 240 с.
2. Захарчук-Чугай Р. Українське народне декоративне мистецтво: навч. посіб. Київ: Знання, 2012. 342с.
3. Калуська Л. В. Ознайомлення дошкільнят із народними звичаями та обрядами. Івано Франківськ: 1993. 20 с.
4. Калуська Л. В. Старшим дошкільнятам про народні ремесла, звичаї та обряди, символи й обереги дому. Київ: 1992. 45 с.
5. Котелянець Н. Значення народного мистецтва для виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Трудова підготовка в закладах освіти. 2010. № 5. С. 16–18.
6. Куземко Л., Мурга Л. Малювання за мотивами українських народних розписів як засіб естетичного виховання. Дитячий садок. 2012. № 10. С.20–24.
7. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі / Голота Н. М, Дронова О. О., Сухорукова Г. В., Янцур Л. А. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 376 с.
8. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. Дошкільне виховання. 2021. №2. С. 3-8.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське довкілля» Білан О. Тернопіль: «Мандрівець». 2017. 256 с.

РОЗДІЛ 2

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Богачик Тамара,
Чернівці
Чебаник Віталій,
Чернівці

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Автори обґрунтовують важливість формування та розвитку професійної компетентності педагогів як багатоаспектної та багатогранної категорії в освітньому процесі. Висвітлені окремі практичні аспекти зарубіжного досвіду, що допоможуть розвивати професійні компетентності вчителів відповідно до Професійного стандарту вчителя. Акцентовано, що застосування кращих зразків зарубіжної практики сприятиме реалізації відповідних трудових функцій Професійного стандарту вчителя.

Ключові слова: професійні компетентності, Професійний стандарт вчителя, освітній простір, післядипломна педагогічна освіта, трудові функції.

Сучасні модернізаційні зміни в освітній галузі України актуалізують проблематику ефективного розвитку професійної компетентності педагогів, які покликані прагнути до саморозвитку, самонавчання, самоменеджменту. Водночас нові вимоги суспільства до реформування української освіти вимагають вивчення досвіду зарубіжних країн, впровадження позитивних надбань у професійну практику освітньої галузі.

Дослідження дефініції "професійна компетентність" стало предметом аналізу багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, які розглядали її відповідно до певних методологічних підходів під різним кутом зору. За твердженням І.І.Смагіна, у вітчизняній педагогіці обґрунтовано наукові визначення цього словосполучення з позицій акмеологічного, готовнісного, діяльнісного, культурологічного, нормативного, особистісного, професійно-освітнього, психологічного, системного, функціонального підходів [6].

У цьому контексті цікавими є наукові розвідки В. Бахрушина, О. Джуринського, І.Задорожної, Ю.Кіщенко, В.Ковтунець О. Котенко, О.Кучай, Л.Пуховської, О.Сухомлинської, І.Смагіна, В.Лугового, С.Сисоевої та інш. Ґрунтовні дослідження особливостей розвитку педагогічної освіти та розвитку професійної компетентності також відображено у педагогічних та філософських теоріях провідних зарубіжних науковців: Дж.Адамса, Г. Армстронга, А.Арнольда, Х.Арчера, Ф.Бартлета, О. Бейна, Р. Гібсона та інш.

Зважаючи на результати науково-теоретичного аналізу дефініції професійної компетентності педагога, можна зробити висновок, що ця категорія є багатоаспектною та багатогранною. Адже чимало науковців стверджують, що професійна компетентність – це сукупність професійних властивостей; інші доводять, що це ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта, яка значною мірою залежить від професійної самоосвіти. Разом з цим це є інтегрована здатність особи здійснювати професійну педагогічну діяльність за нормативно визначеними функціями в межах вимог до професійної діяльності тощо [1;4;6].

Чіткий опис професійних компетентностей педагога подано у Професійному стандарті за трьома вчительськими професіями (вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти; вчитель закладу загальної середньої освіти; вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста), затвердженого Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства [3]. Причому вони представлені крізь призму трудових

функцій або групи трудових дій, які детально окреслюють кожну з п'ятнадцяти професійних компетентностей.

Так як одним з ключових напрямів реформування сучасної системи освіти є формування, розвиток та удосконалення рівня професійної компетентності вчителів закладів освіти, то в контексті процесів європейської інтеграції, зміни концептуальних освітніх орієнтирів та відповідного нормативно-правового підґрунтя, активізується пошук нових векторних підходів до науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти щодо системи аналітичної, організаційної, діагностичної, пошукової, дослідницької, практичної, інформаційної діяльності з підвищення загальнокультурного рівня педагогічних працівників та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності педагогів. Практична необхідність означеної мети наукової розвідки підсилюється завданнями з реалізації загальнообласної науково-методичної проблеми «Формування професійної компетентності педагогічних працівників шляхом інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти» у системі післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Тому авторами визначено завдання на основі наукових праць дослідників визначити практичні аспекти зарубіжного досвіду, що допоможуть формувати та розвивати професійні компетентності вчителів відповідно до Професійного стандарту вчителя засобами формальної, неформальної та інформальної освіти.

Повністю поділяючи думки вітчизняних науковців щодо структури професійної компетентності вчителя у зарубіжному і вітчизняному освітньому просторі, обґрунтовано виокремлюємо серед її складників знання, уміння, навички, ставлення та моделі професійної поведінки, що є своєрідними інтегральними показниками сформованості професійної компетентності педагога [7].

Розглянемо окремі приклади зарубіжного досвіду, що слугують практичною порадою для української післядипломної педагогічної освіти у контексті удосконалення професійної компетентності.

Серед чималого переліку позитивного практичного досвіду можна назвати ефективні кроки системи післядипломної освіти Великобританії, де удосконаленням професійної компетентності педагогічного працівника займаються на всіх рівнях: національному, регіональному та місцевому. Варто підкреслити, що основний акцент робиться на удосконаленні здобутих вмінь та навичок та оволодінні новими знаннями, формуванні нових умінь та навичок. Тому в англійській педагогічній освіті переважають заходи неформальної освіти, серед яких: групові форми роботи; активні методи навчання: рольові ігри, розв'язання педагогічних завдань, перегляд відеофрагментів зі шкільної практики та їх обговорення, тренінги; методичні семінари; конференції, «круглі столи», дискусії [1, с.398].

У цьому контексті зауважимо, що в українській післядипломній педагогічній освіті такі форми неформальної освіти є уже традиційними. Саме їх проведення сприяє формуванню та розвитку предметно-методичної компетентності педагогів, зокрема, здатності моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; обирати та використовувати сучасні та ефективні методики навчання, виховання та розвитку учнів тощо [4].

Разом з тим, у практичному досвіді післядипломної педагогічної освіти Великобританії корисним для української освітньої системи, на наш погляд, є організація групової розробки навчальних планів, програм; проведення днів професійного розвитку, керівництво дослідницькою роботою вчителя [1, с.398]. Системне застосування такої зарубіжної практики забезпечило б реалізацію наступних трудових функцій: партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, управління освітнього процесу, безперервного професійного розвитку вчителів. Водночас у цьому контексті перспективний розвиток мали б прогностична та проектувальна, оцінювально-аналітична та інноваційна компетентності педагогів [4].

В умовах децентралізації та академічної автономії закладів освіти цікавою для української системи освіти є практика післядипломної освіти Німеччини, де реалізовується підвищення кваліфікації на федеративному (центральне підвищення кваліфікації), місцевому (локальне підвищення кваліфікації) та індивідуальному (особистісне підвищення кваліфікації) рівнях [1, с.398]. Окрім того, післядипломна педагогічна освіта вчителів у Німеччині включає ще один основний напрям – додаткову підготовку, що надає учителю нову педагогічну спеціальність або забезпечує удосконалення його професійної кваліфікації для переходу на вищу посаду [6, с.12]. Безперечно, в українській післядипломній освіті такий алгоритм стане можливим після ухвалення Закону України «Про освіту дорослих», яким передбачено у післядипломній освіті не тільки спеціалізоване удосконалення професійної підготовки, а й отримання іншої професії на основі раніше здобутого рівня або практичного досвіду [3].

Заслуговує на увагу і практика фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної й соціально-гуманітарної підготовки вчителів США, що передбачена національними стандартами професійної педагогічної освіти за фахом та має відповідну матеріальну мотивацію. Адже вчитель, який впродовж року проходив навчання за будь-якою формою, має можливість отримати надбавку до зарплати [1, с.398].

Серед прогресивних ідей австрійського досвіду професійної підготовки педагогів, які варто застосовувати в українській післядипломній освіті, можна назвати гібридизацію професійного навчання педагогів та тьюторство [2, с.11]. Відповідно до професійного стандарту вчителя це б підсилило організаційну компетентність та компетентність педагогічного партнерства.

Упровадження супервізії і тьюторства, виокремлення вчителями початкової школи методики навчання для учнів, підбір навчальних матеріалів, які, на їхню думку, будуть найефективнішими, тісна інтеграція теоретичного та практичного навчання – це далеко не увесь перелік позитивного фінського досвіду, який уже частково впроваджується в нову українську школу. Означені практичні кроки забезпечують українським педагогам можливість моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; здатність здійснювати інтегроване навчання; визначати і враховувати в освітньому процесі вікові і інші індивідуальні особливості учнів тощо, тобто розвивати предметно-методичну, психологічну та емоційно-етичну компетентності [2, с.66-68; 4].

У міжнародному освітянському просторі, як і в українському, діють різні форми післядипломної педагогічної освіти: формальна, неформальна і інформальна. Проте у зарубіжному практичному досвіді під час зазначених форм акцент ставиться на індивідуально-групових формах: тьюторських заняттях, тренінгах, роботі в малих групах, стажуванні за кордоном, розробленні індивідуальних траєкторій професійної підготовки. Разом з тим робиться наголос на технологіях проектного, проблемного, інтерактивного навчання та опануванні і широкому використанні інформаційно-комунікативних технологій [2, с.15-24]. Саме запозичення цих аспектів зарубіжного досвіду та впровадження у практичну площину української післядипломної педагогічної освіти сприятиме розвитку інформаційно-цифрової, прогностичної та рефлексивної компетентності наших педагогів.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання окремих конструктивно-практичних ідей зарубіжного досвіду щодо формування та розвитку професійної компетентності вчителя є необхідним і затребуваним, адже відкриває нові можливості для удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору, допомагає повною мірою реалізувати окреслені у Професійному стандарті вчителя трудові функції (професійні компетентності, що входять до них).

Література

1. Берегова О.А. Міжнародний досвід професійного розвитку педагогічних працівників. *Молодий вчений*, № 10 (50), жовтень, 2017 р. С.397-400.

2. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / [Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О.]. – Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.

3. Закон України. Про освіту дорослих. <https://ips.ligazakon.net/document/JI06948A>

4. Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)". Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020 №2736-20. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

5. Сігаєва Л. Професійний розвиток особистості в системі післядипломної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей* / за ред. В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченко, Н.Г. Ничкало Уклад.: М.В. Артюшина, В.П. Тименко та ін., К.: НТУ, 2015. С.446-452.

6. Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / С.І. Синенко. К., 2002. 21 с.

7. Смагін І.І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5001

Данильченко Людмила,
Суми

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ДИСТАНЦІЙНУ ОСВІТУ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

Автор піднімає питання щодо особливості запровадження інноваційних технологій в дистанційну освіту англomовних країн на прикладі США, Великої Британії та Канади. Розглянуті найбільш популярні технології та форми дистанційного навчання. Приведено декілька найбільш відомих закладів вищої освіти, які спеціалізуються на дистанційній освіті, чи використовують форму дистанційного навчання поряд з традиційною.

Ключові слова: дистанційна освіта, навчальна платформа, віртуальні університети, МООС, дистанційні університети, E-learning, Life Long Learning.

Англomовні країни на сьогодні передують щодо кількості та якості дистанційних курсів, які, між іншим, не поступаються традиційним. Вони поширені на всіх освітніх рівнях – від середньої школи до післядипломної освіти. Високий рівень комп'ютеризації населення та розвинуті системи зв'язку й телекомунікацій утворюють надійний фундамент дистанційної освіти.

Використання технологій та інновацій відіграє важливу роль у поліпшенні якості навчання, дозволяє студентам розширювати свій кругозір та отримувати знання з різних галузей, незалежно від того, де вони знаходяться. Також це сприяє більш гнучкому навчанню, коли студенти можуть обирати час і місце вивчення матеріалів. Крім того, студенти можуть брати участь у міжнародних програмах та проектах, спілкуватися зі студентами з інших країн та культур, розвивати свої комунікаційні та міжкультурні навички.

Університети англomовних країн мають тенденцію до застосування інноваційних технологій залежно від потреб, що диктуються промисловим, економічним і соціальним розвитком суспільства. Особливості цього процесу можуть варіюватися в залежності від країни та конкретних освітніх установ.

Засобами для дистанційного навчання є два типи навчальних платформ:

– зовнішні платформи, змістове наповнення яких індивідуально розробляє навчальна інституція, з урахуванням мети навчання та аналізу потреб студентів (наприклад, Moodle, Web Course Tools);

– внутрішні платформи, що відображають зміст вже розроблених навчальних курсів.

Загалом, використовуються різноманітні технології та програми для створення ефективних та цікавих дистанційних курсів [11]. Спеціалізовані портали пропонують як теоретичні ресурси, так і практичні інструменти.

Платформа Google Classroom – це сервіс, що пов’язує Google Docs, Google Drive і Gmail, дозволяє організувати онлайн-навчання з використанням відео-, текстової та графічної інформації, проводити тестування, контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність студентів, переглядати результати виконання вправ, застосовувати різні форми оцінювання, коментувати й організовувати ефективне спілкування зі студентами в режимі реального часу.

Основним елементом Google Classroom є групи. Функціонально групи нагадують структурою форуми, оскільки вони дозволяють користувачам легко відправляти повідомлення іншим користувачам.

Здобувачі освіти та педагог мають змогу вести онлайн-бесіди в режимі реального часу з комп’ютера або мобільного пристрою, учасники команди можуть показувати свої екрани, дивитись і працювати разом над усім.

Також платформа дозволяє за допомогою Google-форм збирати відповіді учнів і потім проводити автоматичне оцінювання результатів тестування. За допомогою Google Meet можна проводити відеоконференції.

Zoom – сервіс для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей. Для цього потрібно створити обліковий запис. До відеоконференції може підключитися будь-який користувач за посиланням або ідентифікатором конференції. Заняття можна запланувати заздалегідь, а також зробити посилання для постійних зустрічей у певний час.

Хмарні технології *Microsoft Office 365* – це безкоштовне рішення для взаємодії і спільної роботи студентів, співробітників і викладачів, яке має набір призначених для користувача сервісів.

Завдяки використанню хмарних технологій розгортання системи відбувається в стислі терміни і з мінімальними витратами (для навчальних закладів дані сервіси безкоштовні).

Microsoft Teams надає можливість студентам та викладачам зустрічатися в реальному часі, працювати разом, створювати контент і ділитися ресурсами.

Університети можуть використовувати Microsoft Teams, Google Meet, Skype та Zoom для відеоконференцій, віртуальних зустрічей, лекцій, семінарів та інших заходів. Популярність цих сервісів значно зросла під час пандемії COVID-19, коли були введені обмеження на проведення занять в аудиторіях.

Технології та програми можуть варіюватися в залежності від університету та курсу. Кожен університет обирає ту платформу, яка найкраще відповідає його потребам.

Наприклад, університет Lancaster (Велика Британія) використовує додаток Adobe Connect для проведення вебінарів та інтерактивних занять в режимі реального часу.

Також популярним серед університетів є використання сервісів інтерактивних вправ та ігор для покращення ефективності дистанційного навчання, таких як Kahoot!, Quizlet, Mentimeter.

Для зйомки та монтажу відео можуть використовуватися програми Camtasia, Adobe Premiere.

Провідні дослідницькі державні університети тяжіють до самостійної розробки чи адаптації під власні потреби певних блоків програмного забезпечення, що використовуються для дистанційного навчання [3].

Створення власних інформаційних структур навчальним закладом зменшує просторові, часові, фінансові обмеження поширення інформації, що сприяє розвитку системи освіти.

Власні віртуальні середовища зазвичай включають в себе інформаційні ресурси, а також інтерактивні інструменти для взаємодії студентів та викладачів, тестування та перевірки знань.

Наприклад, університет Лестера (Велика Британія) розробив платформу Blackboard, яка дозволяє студентам та викладачам обмінюватись інформацією, завантажувати матеріали та спілкуватись між собою.

Blackboard є однією з найбільш відомих навчальних платформ. Багато університетів використовують Blackboard як основний інструмент для управління курсами, спілкування зі студентами та надання навчальних матеріалів.

edX є відкритою навчальною платформою, спільним проектом Массачусетського технологічного інституту (MIT) та Гарвардського університету. Вона пропонує вільний доступ до багатьох віртуальних курсів, розроблених університетами з усього світу.

Canvas є популярною навчальною платформою, розробленою компанією Instructure. Вона надає широкий спектр інструментів для створення, організації та оцінювання навчальних курсів, а також для спілкування та співпраці студентів та викладачів.

Найбільш прийнятою для організації мережевої технології дистанційного навчання є платформа *Moodle* [8], яка розроблена в Open University (Велика Британія).

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), тобто модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке називають також системою управління навчанням (LMS) або системою управління курсами (CMS) – безкоштовна, відкрита система дистанційного навчання.

Назва відображає ключові принципи та характеристики платформи Moodle. Основна ідея полягає в тому, що Moodle є модульною системою, яка може бути налаштована та розширена залежно від потреб користувачів. Вона базується на об'єктно-орієнтованому підході до програмування та використовує динамічні засоби для створення інтерактивного навчального середовища.

Moodle є дуже популярною платформою для електронного навчання і надає багато можливостей для організації та управління навчальним процесом. Вона переведена на десятки мов, і використовується в 175 країнах світу. На даний момент Moodle вже має 129 мільйонів користувачів й вона продовжує розвиватися.

Система реалізує філософію «педагогіки соціального конструктивізму» і дозволяє створювати інтерактивні та зручні середовища для навчання, що сприяє активній співпраці між викладачами та студентами. Вона підходить для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного та заочного навчання.

Сучасний стан дистанційної освіти варто розглядати з позиції ключових напрямів розвитку. У світовій практиці зазвичай виділяють три головні форми навчальних закладів, які пропонують можливість дистанційного навчання:

- 1) «натуральні» дистанційні університети або віртуальні університети;
- 2) провайдери корпоративних тренінгів і/або курсів підвищення кваліфікації, а також масові відкриті онлайн-курси (Massive Open Online Course – MOOC);
- 3) дистанційна форма навчання в режимі он-лайн в традиційних університетах або інших закладах вищої освіти (E-learning), окрім або разом з традиційними формами.

Також існує кілька моделей дистанційного навчання:

- навчання за типом екстернату;
- університетське навчання;
- співпраця декількох навчальних закладів;
- автономні освітні установи;
- автономні навчальні системи;
- неформальне, інтегроване дистанційне навчання на основі мультимедійних програм.

Найбільш відомими академічними і корпоративними освітніми організаціями без традиційних навчальних приміщень, що опікуються питаннями створення та впровадження дистанційного навчання, є *віртуальні університети*.

Ці віртуальні академічні установи схожі на традиційні університети. Їхня мета – забезпечити студентів усіма необхідними курсами для отримання відповідного університетського диплома бакалавра, магістра, доктора наук.

Віртуальні університети мають довгу історію у світі англomовних країн. Розвиток віртуальних університетів – одна з гарних можливостей отримати освіту сьогодні. Наприклад, у University of the People – навчаються 117 тис. студентів з майже 200 країн світу [12].

Перед тим, як запропонувати свої програми дистанційного вивчення у віртуальних університетах, регіональні університети повинні спочатку розробити та апробувати подібні програми для денного навчання на рівнях бакалавра та магістра.

Загалом особливостями віртуальних університетів є:

- спрощений вступ (є можливості стати студентом без вступного іспиту, іноді в університетах пропонується навчання навіть за відсутності диплому про середню освіту, але з професійною кваліфікацією);

- широка доступність обмежується в основному тільки знанням відповідної мови, коштами та технічними можливостями;

- іспити в провідних віртуальних університетах, як правило, проводяться очно, тобто або в самих університетах, або в спеціальних екзаменаційних центрах, або в інших офіційних закладах (партнери університету), що дозволяє протидіяти можливому шахрайству.

Серед віртуальних навчальних закладів можемо виділити такі:

1. Open University (Велика Британія)
2. Open College of the Arts (Велика Британія)
3. University of People (США/Канада) [12]
4. Віртуальний кампус Кентуккі (США)
5. Віртуальний університет штату Мічиган (США)
6. Athabasca University (Канада) [1]
7. Телеуніверситет Квебеку (Канада)
8. Канадський віртуальний університет

Варто зазначити, що дистанційна освіта набула розвитку в цих установах насамперед завдяки використанню технологій для проведення курсів і дистанційної підтримки студентів, що дозволило студентам отримати доступ до вищої освіти з будь-якої точки світу та відкрило нові можливості для людей, які, можливо, не мали змоги навчатися в традиційних умовах на базі кампусу.

Однією з найновіших форм дистанційного навчання, яка активно розвивається у світовій освіті, є масові відкриті онлайн-курси **МООС**.

МООС /mu:k/ (англ. Massive open online course) — масивні, масові, широкодоступні, публічні, відкриті дистанційні онлайн курси з великомасштабною інтерактивною участю та відкритим доступом через Інтернет [7].

Ця форма онлайн-навчання дозволяє студентам відвідувати курси в провідних університетах і установах у всьому світі, часто безкоштовно або за низьку ціну. Основним контингентом таких курсів, розміщених на спеціалізованих сайтах, є студенти різних попередніх рівнів підготовки — і новачки, і досвідчені фахівці. Головною ідеєю таких сайтів (наприклад, Coursera, EdX, Udacity) стало унаочнення концепції навчання впродовж життя (*Life Long Learning*).

Однією з ключових особливостей **МООС** є те, що вони розроблені таким чином, щоб бути доступними для всіх, хто має підключення до Інтернету, незалежно від їхнього географічного розташування чи фінансового становища. Це робить освіту більш доступною

для тих, хто, можливо, не мав можливості відвідувати традиційний університет чи коледж [4].

МООС також пропонують різноманітні переваги для учнів. Їх можна взяти в будь-який час, що дозволяє студентам навчатися у своєму власному темпі та за власним розкладом. МООС також зазвичай містять відео-лекції, інтерактивні вікторини та онлайн-дискусійні форуми, що робить їх привабливими та інтерактивними.

На додаток до традиційних матеріалів навчального курсу, такі як відео, читання, і домашніх завдань, МООС надає можливість використання інтерактивного форуму користувачів, які допомагають створити спільноту студентів, викладачів та асистентів (TAS).

Курси МООС стали популярними на початку 2010-х років і відтоді революціонізували спосіб навчання та доступу до освіти, пропонуючи учням можливість отримати доступ до високоякісної освіти в гнучкий і доступний спосіб.

Відеозаписи лекцій різних навчальних закладів почали з'являтися у мережі Інтернет ще наприкінці 1990-х років, однак лише масові відкриті онлайн-курси надали змогу інтерактивного спілкування студентів та викладачів, а також прийому іспитів в режимі онлайн. Наприклад, перший МООС у Великій Британії був запущений у 2012 році Відкритим університетом, і відтоді багато університетів почали пропонувати МООС з різних предметів.

Найпопулярніші МООС збирають сотні тисяч студентів. Згідно зі звітом Департаменту бізнесу, інновацій та навичок Великої Британії у 2013 році, Відкритий університет провів курси МООС для понад мільйона учнів у всьому світі.

МООС охоплюють низку предметів, включаючи інформатику, бізнес і менеджмент, а також охорону здоров'я.

За результатами аналітичних оглядів [2], сучасними тенденціями використання МООС є:

- співпраця провайдерів з провідними університетами світу, такими як Массачусетський технологічний інститут (198 розроблених курсів, що пропонуються через провайдерів), Стенфордський університет (178 курсів) [10], університет Мічигану (167 курсів), Гарвардський університет (153 курсів) та ін.

- поступове зменшення кількості нових учнів, при цьому більший темп зростання кількості курсів призводить до зменшення кількості їхніх користувачів;

- збільшення можливостей для отримання освітніх ступенів бакалавра та магістра;

- удосконалення онлайн-курсів щодо їх зручності й гнучкості.

В останні роки спостерігається тенденція щодо розділення 12-, 10-тижневих курсів на декілька по 4 тижні кожний, оскільки учням легше спланувати своє навчання протягом більш короткого часу. Важливою тенденцією є також збільшення кількості самостійних курсів, у яких немає жорстких термінів початку та кінця, що дозволяє учням навчатись у своєму власному темпі;

Орієнтація на монетизацію та отримання прибутку – одна з найбільш вагомих тенденції МООС. Зараз зберігається тенденція збільшення орієнтації на отримання доходу: якщо перші МООС були безкоштовними, то тепер є й платні курси. Крім того, при зменшенні загальної кількості нових учнів збільшується кількість учнів, які замовляють платні послуги, а провайдери розширюють свої можливості для отримання коштів.

Для цього провайдери можуть використовувати різні варіанти оплати:

- за здобуття студентами сертифікату щодо вивчення одного курсу;

- за отримання спеціалізації за успішне проходження сукупності курсів;

- за одержання студентами реальних університетських кредитів, які можна застосувати в традиційній системі ступенів;

- за освітній онлайн-ступінь бакалавра чи магістра;

- за корпоративне навчання (коли організації платять за навчання своїх співробітників).

Найбільш відомі МООС платформи – *FutureLearn* [5], *Coursera*, *edX*, *Udacity*.

У той же час МООС – досить розповсюджена, але тільки одна з можливостей для дистанційного навчання.

В США, Великій Британії та Канаді існує ряд університетів, які поєднують традиційне і дистанційне навчання. До таких належать:

1. Техаський Університет (США)
2. Harvard Extension School (США)
3. Університет Манчестера (Велика Британія)
4. Лондонський університет (Велика Британія) [6]
5. Монреальський університет (Канада)
6. Memorial University of Newfoundland (Канада)

Розвиток дистанційних програм та курсів, як правило, є частиною середньострокових стратегій розвитку університетів, хоча мають місце навіть окремі стратегії розвитку дистанційного навчання.

Дистанційна освіта, яку пропонують ЗВО, може містити такі можливості: окремий курс або сукупність курсів для отримання професійного сертифікату, корпоративне навчання, і, безумовно, програми для отримання асоційованого ступеня, ступеня бакалавра та магістра.

Найбільш поширеними є курси і програми з економіки, фінансів, маркетингу, соціальної роботи, комп'ютерних наук, іноземних мов. Це пояснюється двома причинами: по-перше, такі програми є достатньо не складними для розробки, а по-друге, саме ці курси користуються найбільшою популярністю.

Дипломи та сертифікати отримані за результатами навчання на дистанційних курсах визнаються роботодавцями і дистанційне навчання часто практикується для кар'єрного зростання без відриву від основної роботи.

Університети [9] використовують різноманітні форми дистанційного навчання, вибір яких залежить від їх бачення своєї ринкової ніші та стратегії розвитку. Деякі курси та лекції надаються в *режимі відкритої освіти*.

Окремим напрямом діяльності є додаткове інформаційне забезпечення для традиційної форми навчання студентів у навчальних аудиторіях: наприклад, прослуховування лекції онлайн, а на заняттях обговорення її, виконання практичних завдань або надання доступу до відеозапису лекції для повторення матеріалу.

Найбільш поширеними сьогодні є засоби, що базуються на Інтернет-технологіях – електронна пошта, відеоконференції, чати, форуми, веб-сайти, онлайн-бібліотеки, підкасти (файли розсилки), які часто комбінуються з традиційними друкованими матеріалами.

Література

1. Athabasca University. URL: <https://www.athabascau.ca/>
2. By The Numbers: MOOCs in 2018. The Report by Class Central.
URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>
3. California State University. Online Education and Training.
URL: <http://oet.fullerton.edu/>
4. Daniel J. Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. Journal of Interactive Media in Education, 3, 2012.
5. FutureLearn: Online Courses. URL: <https://www.futurelearn.com/>
6. London University official site. URL: <https://www.london.ac.uk/>
7. MOOC.org | Massive Open Online Courses. URL: <http://mooc.org/>
8. Moodle — Open-source learning platform | Moodle.org.
URL: <https://moodle.org/?lang=uk>
9. NC State University. URL: <http://www.ncsu.edu>
10. Stanford University. URL: <http://stanford.edu/>
11. The Learning Guild: Community & Resources for Learning Professionals. URL: <http://www.elearningguild.com/showFile.cfm?id=2509>
12. University of the People: Tuition-Free, Accredited Online College.
URL: <https://www.uopeople.edu/>

КОМПЕТЕНТНІСТНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА РЕФОРМУВАННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті досліджується сутність компетентнісного підходу та його ключових понять у міжнародному вимірі; обґрунтовується дієвість, ефективність та перспективи застосування компетентнісного підходу при реформуванні систем неперервної педагогічної освіти у зарубіжних країнах.

Ключові слова: компетентністний підхід, компетентність, компетенція, неперервна педагогічна освіта, міжнародний вимір, компетенції дії, зарубіжний досвід.

Соціально-економічні зміни сучасного суспільства, які характеризується процесами глобалізації, інтеграції, демократизації, швидким розвитком науки та техніки, зумовлюють актуальність пошуки нових парадигмальних підходів до організації неперервної педагогічної освіти, які будуть відповідати сучасним вимогам соціально-економічної системи країни. Одним з таких підходів є компетентністний підхід, ключовими поняттями якого є «компетентність» та «компетенції». Доцільність їх введення у вищу освіту науково обґрунтовано вченими країн Європейського Союзу (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Саймон Шо та ін.) у 80-роках ХХ століття. Відтоді, при реформуванні освітніх систем більшість країн світу спирається на компетентністний підхід, який розглядається як фактор створення єдиного освітнього, професійно-кваліфікаційного та культурно-ціннісного простору.

Аналіз наукової літератури виявив, що дослідженню сутності компетентнісного підходу та його ключових понять присвячені наукові праці багатьох вчених як українських (В. Андрущенко, Н. Ничкало, Л. Хомич та ін.), так й зарубіжних країн (Т. Гоффман, М. Літард, Р. Селман, та ін.). Ними досліджувалися сутнісні характеристики, особливості застосування, критерії ефективності у різних освітніх системах.

Метою нашої статті є дослідження сутності компетентнісного підходу, обґрунтування дієвості, ефективності та перспектив застосування компетентнісного підходу при реформуванні систем неперервної педагогічної освіти у зарубіжних країнах.

Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних дослідників виявив багатомірність та неоднозначність визначення таких понять як «компетентність» та «компетенція», які дають можливість розкрити сутність компетентнісного підходу чи навчання, яке засноване на компетенціях. Компетентність розглядають як радикальну можливість модернізації освіти, як готовність до певної діяльності, як атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності, як інтегровану характеристику якостей особистості, як результат підготовки людини до виконання діяльності у певних галузях.

Аналіз існуючих підходів до цієї проблеми дозволив зафіксувати сутнісні характеристики компетентності, такі як: інтегративний характер - інтегрування знань, вмінь та навичок, які необхідні для роботи з певної спеціальності та сприяють творчому рішенню професійних проблем; співвіднесення з ціннісно-смысловими характеристиками особистості - здатність ефективно виконувати певну професійну діяльність на високому рівні саморегуляції, саморефлексії, самооцінки; практико-орієнтованість - ефективне використання здібностей у відповідності до конкретної професійної діяльності, співпраця та співтворчість з колегами.

У 1992 році Міжнародна організація праці до кваліфікаційних вимог до спеціалістів у системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки керівних кадрів вводить поняття „ключові компетенції”, яке у середині 90-х років ХХ століття починає широко використовуватися у педагогічній освіті.

У Глосарії Європейського фонду освіти компетенція розглядається як здатність робити що-небудь добре, ефективно у відповідності з вимогами, які висуваються при влаштуванні на роботу, як здатність виконувати особливі трудові функції [2, 63] та наводиться чотири моделі компетенції: „модель на параметрах особистості; модель для вирішення завдань; модель продуктивної діяльності; модель щодо управління результатом діяльності [2, 69].

OEDC орієнтується на визначення компетенції як здатності відповідати складним вимогам у спеціальному контексті чи як мобілізації знань, пізнавальних та практичних навичок, а також соціальних і поведінкових компонентів: емоцій, оцінок, відношень та мотивів [5].

Зарубіжні дослідники (Cl. Beelisle, M. Linard, B. Rey, G. LeBooterf, L. Turkal, N. Guignon, M. Joras та ін.) поняття «компетенція» визначають не як набір здатностей, знань та умінь, а як здатність чи готовність мобілізувати всі ресурси (знання, уміння, навички, здатності, психологічні якості тощо), що необхідні для виконання завдань на високому рівні [5]. У проєкті TUNING компетенція визначається як знання та розуміння того як діяти у різних професійних та життєвих ситуаціях.

На нашу думку, найбільш узагальнюючим визначенням «компетенції» у контексті вітчизняних та зарубіжних досліджень, є розуміє компетенції як внутрішніх потенційних, прихованих психологічних новоутворень (знання, уявлення, програми, дії, системи цінностей та відношень), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах.

Орієнтація на розвиток компетентностей є провідною ідеєю реформування неперервної педагогічної освіти у розвинених країнах світу. Їх освітня політика спрямована на забезпечення гарантій кожному громадянину в набутті особистісних та соціальних компетентностей, які дадуть можливість бути активним учасником демократичного громадянського суспільства. Тому реформування педагогічної освіти здійснюється через введення таких механізмів управління, які б гарантували її відповідність вимогам сучасного суспільства, а також створювали сприятливі фінансові умови для участі людини в освіті. Ці кроки урядів здійснюються під гаслами «Освіта для всіх» та «Неперервна освіта».

Аналіз наукової літератури доводить, що введення у науковий апарат поняття «компетенція» та змістовне його наповнення особистісними складовими відбувалося у 50-70-ті роки XX століття. На кінець 90-тих років XX - початок XXI століття компетентнісний підхід набув міжнародного та формату, прийняттям нових, важливих законів стосовно реформування неперервної освіти, зокрема, Меморандуму неперервної освіти у країнах Європейського Союзу, Програми Ради Європи, у якій конкретизовані п'ять ключових компетенцій: політичні та соціальні компетенції, що пов'язані з життям у полікультурному суспільстві, компетенції, які відносяться до володіння усною та письмовою комунікацією, компетенції, що зумовлені зростанням інформатизації суспільства, компетенції, що розкривають здатність навчатися впродовж життя. Водночас, результати нашого дослідження засвідчують, що доцільно виокремлювати три основні підходи до визначення та введення у педагогічну практику освіти компетентнісного трактування якості результатів навчання: поведінковий (США), функціональний (Велика Британія), багатовимірний та цілісний підхід (Франція, Німеччина, Данія) [3; 4; 6].

Досвід Данії у розбудові неперервної педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу представляє особливий інтерес. Значний вплив на становлення неперервної педагогічної освіти Данії та впровадження компетентнісного підходу мали чотири Програми розвитку [1]: 10-ти рівнева Програма з розвитку освіти та «folkeoplysning» (1984 р.), що пропонувала більш широку та гнучку освіту, введення дотацій на освіту та надання відпусток для навчання, наголошувала на необхідності розвитку загальних компетенцій, а не тільки професійних; 7-мі рівнева Програма з розвитку початкової та середньої школи (Folkeskole) та школи як місцевого культурного центру (1987 р.), що започатковувала

співпрацю між школами та місцевими асоціаціями освіти, різноманітними добровільними організаціями, окремими громадянами з метою проведення занять з мистецтва та дозвілля для місцевих жителів різного віку, що сприяло набуттю ними соціальних компетентностей; Програми соціального розвитку (1988р.) та культурного розвитку (1990р.) які були спрямовані на підтримку культурної співпраці між професійними закладами та місцевими асоціаціями, організаціями, окремими громадянами.

Заакцентуємо на основних положеннях Данської реформи 2000 року, що спрямовувалася на утвердженні компетентнісного підходу у неперервній педагогічній освіті, гарантуючи набуття професійних та соціальних компетентностей всім, хто навчається [8].

Заслуговує на увагу й досвід Німеччини щодо розбудови неперервної педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу. У 80-х роках у Німеччині вводиться поняття «ключові компетенції», які містять індивідуальні компетенції. До них відносять здатність діяти автономно та вирішувати проблеми незалежно, гнучність, здатність до співпраці, етичність та моральна зрілість [7].

У 1996 році німецька система освіти прийняла підхід «компетенції дії», що передбачає рух від предмету до компетенцій та до навчальних планів, що визначають галузі навчання та необхідні знання та навички. Особливо наголосимо, що у німецької моделі спостерігається зрушення у сторону навчально-пізнавальної компетенції, які орієнтовані на формування умінь та готовності майбутнього вчителя навчатися впродовж життя. Сучасна німецька компетентнісна модель базується на теорії Ф. Вайнерта [9], яка побудована на співвідношеннях між знанням та компетентністю та орієнтована на так звані компетенції дії. Особливістю такого підходу є те, що у неї акцент зміщується на навчальні плани професійної підготовки вчителя. Кожен курукулум містить сукупність компетенцій, які є специфічними для кожного предмету та визначають пріоритетні напрямки вивчення предметів, а також необхідні до засвоєння знання, уміння та навички.

Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: компетентнісний підхід у неперервній педагогічній освіті є методологічним фундаментом нової парадигми неперервної педагогічної освіти та ефективним шляхом її реформування у відповідності до вимог сучасного інформаційного суспільства, ринку праці; його особливістю є посилення особистісного аспекту, розвиток суб'єктності, формування активної професійної та життєвої позиції особистості; передбачає встановлення чіткої взаємодія між змістом освіти та професійної діяльності; дозволяє здійснити поступовий перехід від структурно-кількісного, «знанієвого» підходу до визначення цілей та оцінки освітніх результатів; перспективним напрямком розвитку компетентнісного підходу у неперервній педагогічній освіті є: визнання індивідуальних компетентностей, акцентування уваги на соціальних компетентностях людини, які дозволяють їй бути активним учасником суспільного життя, сприяють розвитку ціннісних орієнтирів, ствердження професійного та людського достоїнства та самоповаги, що, у свою чергу, позитивно впливає на її мотивацію до освіти впродовж життя.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути вивчення та аналіз підходів та методів оцінки індивідуальних освітніх компетентностей, які використовуються у системах неперервної педагогічної освіти розвинутих країнах Європи та США.

Література

1. Cort, P. (2015). *The Danish Vocational Education and training System*. Copenhagen: Danish Ministry of Education.
2. **DeSeCo (2005)**. *The definition and selection of key competences OECD*. Retrieved <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
3. Duncan, A. (2011). *A New Approach to Teacher Education Reform and Improvement*. Education Sector Forum. Washington, D.C.: Captital Hilton.

4. Gangani, N., McLean, Gary N., & Braden, Richter A. (2006). A Competency-Based Human Resource Development Strategy. *Performance Improvement Quarterly*, 19 (1), 127-140.
5. Hutmacher Walo (2017). *Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne*, Switzerland, Council for Cultural Co-operation (CDCC) Secondary Education for Europe.
6. Miller, P. (2001) Competency Based Education and Training: A World perspective. *Journal of Workplace Learning*, 13 (6), 260 – 269.
7. Straka, G. A. (2005): Neue Lernformen/Alte Lernformen: Gestaltungsaspekte der Berufsbildung in Deutschland. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben! Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann, 111-127.
8. Structure of the Danish Vocational Education and training System (2017). Copenhagen: Danish Ministry of Education.
9. Weinert, F.E. (2009). *Concepts of competence* (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). Neuchatel: DeSeCo.

Постригач Надія,
Київ

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ У ТУРЕЧЧИНІ: ДОСВІД КРАЇН ОЕСР

Автор піднімає питання щодо особливостей розвитку професійних стандартів майбутніх учителів у Туреччині. Визначено, що професійні стандарти містять загальний профіль навичок, якими повинні володіти вчителі, обов'язки, які вони виконуватимуть, і можуть визначати спеціалізовані профілі для різних типів вчителів. З'ясовано, що професійні стандарти в Туреччині збігаються з міжнародними стандартами, головним чином тому, що академічні цілі та завдання в Туреччині загалом є відображенням або відтворенням стандартів таких розвинених країн як США, Австралія, Англія та інших країн ОЕСР.

Ключові слова: компетентність, країни ОЕСР, професійний стандарт, учитель, розвиток, Туреччина.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Однією з важливих проблем сучасної педагогічної науки є чітке визначення професійної компетентності вчителя та привабливості педагогічної діяльності. Саме позитивний імідж учителя сприяє залученню найбільш освічених, ділових людей до педагогічної професії, стимуляції їх утримання в цій галузі, забезпеченню відповідного соціального статусу, рівня заробітної плати, пільг, можливості кар'єрного зростання й планування кар'єри, пенсійного забезпечення тощо [2, с. 2].

Протягом останніх кількох десятиліть глибина та досвідченість міжнародних порівнянь освітніх систем постійно та суттєво зростали. Тим часом порівняння національних систем освіти еволюціонували від описових нарративів, написаних відповідно до стандартної схеми, до низки показників, що відповідають узгодженим, добре впорядкованим, стандартизованим контрольним показникам [11, с. 11–12].

Актуальність компаративних досліджень у міжнародному освітньому середовищі зумовлена необхідністю приведення у відповідність національних освітніх процесів з міжнародними тенденціями та стандартами якості. Стандарти для вчителів стосуються набору критеріїв, які визначають, що таке «хороше» викладання та чого очікують від учителів. Зазвичай вони містять загальний профіль навичок, якими повинні володіти вчителі, обов'язки, які вони виконуватимуть, і можуть визначати спеціалізовані профілі для різних типів вчителів (наприклад, відповідно до різних рівнів педагогічного досвіду, рівнів класів

або предметів, які викладаються). Стандарти мають важливе значення для узгодження політики вчителів, оскільки вони представляють загальну точку відліку, яка закріплює загальне розуміння обов'язків учителя та очікуваної продуктивності [8].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Дарлінг Хаммонд [5, с. 19] повідомляє, що вивчені зразки програм педагогічної освіти «засвідчили важливість [цих] стандартів у формуванні практики, оскільки вони були перетворені на курси, завдання та інструменти оцінювання, які використовувалися, щоб спрямовувати майбутніх учителів у розвитку набагато сильніших навичок викладання для набагато ширшого кола учнів, ніж колись очікувалося».

У свою чергу М. Кокран-Сміт [4, с. 8], зазначає, що «з чіткими цілями, більшою кількістю доказів та висвітленням, практики та політики на всіх рівнях прийматимуть кращі рішення, а підготовка вчителів покращиться». Водночас Майєр та ін. [7, с. 160] наголошує на тому, що «не стандарти як такі, а їх цільове використання, має бути центральним питанням політики, і застосування, зосереджене на способах, за допомогою яких професійні стандарти підтримують і розширюють професійне навчання, має бути життєво важливим для реалізації їхньої мети».

Протягом багатьох років дослідниками піддавалася критиці розробка професійних стандартів для вчителів, тому життєво важливо розкрити цю критику перед перевагами стандартів. Основним пунктом критики є спосіб їх розробки стандартів (Zuzovsky & Libman, 2003). Зокрема, стверджується, що права учителів-педагогів порушуються, їх не цінують як професіоналів, якщо люди, які не належать до цієї професії, формують перелік стандартів і нав'язують їх. Тому, як вважає Сміт (Smith, 2003), цій групі слід відводити важливу роль у формуванні змісту профілю та стандартів для своєї професії. Інша критика полягає в тому, що стандарти зазвичай не враховують складність і непередбачуваність викладання та навчання (Korthagen, 2004).

Деякі автори (Cochran-Smith, 2001; Valli & Rennert-Ariev, 2002) також зазначають, що занадто багато уваги приділяється стандартам як єдиним інструментам оцінювання, і що нормативні системи ведуть до депрофесіоналізації. Відповідно, дехто ставить під сумнів валідність, надійність і практичну здійсненність оцінювання вчителів-педагогів на основі описів компетентностей (Zeichner, 2005).

З іншого боку, стандарти, якщо вони використовуються належним чином, можуть стати керівними принципами для самих педагогів, тих, хто приймає рішення, розробників програм, а також слугують орієнтирами для оцінки педагогів та їхньої роботи. Стандарти є безцінним ресурсом для професійного розвитку вчителів. Як стверджує Інгварсон (Ingvarson, 1998), «У системі професійного розвитку, що базується на стандартах, останні є керівництвом і орієнтиром для планування особистісного професійного розвитку» [3].

Тому стандарти слід використовувати як настанови для роботи в конкретному контексті та уможливити індивідуальні маршрути до професійної компетентності і зростання (Crooks, 2003). З іншого боку, вони не повинні бути спрямовані на створення авторитарної системи оцінювання (Ingvarson, 1998), яка накладає обмеження на професійну автономію, гальмує професійну творчість та розвиток, і, зрештою, створює перешкоду для якості учителів і педагогічної освіти. Загалом, стандарти служать схемою навчання та оцінювання (Smith, 2005) і допомагають створити базу знань, яка оприлюднить характеристики педагогічної освіти для людей як у професії, так і за її межами [3, с. 73–74].

Професійні стандарти педагогічної професії містять елементи як згуртування, так і вимірювання. У першому сенсі вони мають на меті описати консенсусну модель того, що є найбільш гідним і найбільш бажаним для досягнення у педагогічному знанні та практиці. Згуртовуючись навколо стандартів, групи вчителів відкривають і розуміють найбільш відмінні риси та прагнення своєї професії. У другому сенсі стандарти використовуються як мірила, що забезпечують специфікації щодо рівнів досягнення. Таким чином, стандарти

викладання можна використовувати для опису бачення практики викладання, заснованого на консенсусі професійних цінностей і переконань. Їх також можна використовувати як інструменти вимірювання для професійних суджень [10, с. 5].

Примітно, що численні організації педагогічної освіти, які мають повноваження приймати рішення (тобто акредитація чи сертифікація) встановили стандарти, що застосовуються до вчителів-педагогів в усьому світі. Зокрема, Австралійський інститут навчання та шкільного керівництва (The Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL) виклав Австралійські національні професійні стандарти для вчителів, схвалені Радою міністрів освіти, раннього розвитку дітей та у справах молоді. Національні професійні стандарти окреслюють сім ключових елементів ефективних вчителів-педагогів (ідентифікованих як «провідні вчителі»), як от:

Стандарт 1 – Знання студентів і того, як вони навчаються. Очікується, що провідні вчителі будуть вибирати, розробляти, оцінювати та переглядати стратегії викладання «для покращення навчання учнів, використовуючи знання про фізичний, соціальний та інтелектуальний розвиток і особливості учнів», щоб задовольнити потреби учнів із різноманітним культурним та економічним походженням (AITSL, 2011).

Стандарт 2 – Знати зміст і як його викладати. Провідні вчителі повинні бути здатними «очолити ініціативи [...] для оцінки та покращення знань щодо змісту та стратегій викладання», а також «моніторингу та оцінювання реалізації стратегій викладання для розширення можливостей навчання та знань щодо змісту для всіх студентів» (AITSL, 2011).

Стандарт 3 – Планування для та впровадження ефективного викладання й навчання. Кваліфіковані провідні вчителі повинні «демонструвати зразкову практику та високі очікування [...] і скерувати колег до планування, впровадження і перегляду ефективності їхніх програм навчання та викладання» (AITSL, 2011).

Стандарт 4 – Створення та підтримка сприятливого та безпечного навчального середовища. Очікується, що провідні вчителі будуть активні у «розвитку продуктивного та інклюзивного середовища навчання», а також «керувати та впроваджувати ініціативи з управління поведінкою» (AITSL, 2011), щоб забезпечити благополуччя учнів.

Стандарт 5 – Оцінка, надання відгуків і звіт про навчання студентів. Провідні вчителі повинні «оцінювати політику та стратегії оцінювання школи», щоб діагностувати навчальні потреби та «координувати успішність й програму оцінювання з використанням внутрішніх і зовнішніх даних оцінювання студентів для покращення педагогічної практики (AITSL, 2011).

Стандарт 6 – Залучення до професійного навчання. Провідні вчителі повинні «ініціювати відносини співпраці, щоб розширити можливості професійного навчання, брати участь у дослідженнях і надавати якісні можливості та працевлаштування для майбутніх учителів» (AITSL, 2011).

Стандарт 7 – Професійно взаємодіяти з колегами, батьками/опікунами та громадою. Очікується, що провідні вчителі будуть «моделювати взірцеву етичну поведінку і здійснювати обґрунтовані судження в усіх професійних стосунках зі студентами, колегами і громадою», а також виконувати «керівну роль у професійних та громадських мережах та підтримувати залучення колег до можливостей зовнішнього навчання» (AITSL, 2011) [3, с. 75].

Водночас в Англії розроблено професійні стандарти для вчителів, що визначають професійні характеристики, які вчитель повинен демонструвати на кожному етапі кар'єри. Очікується, що нові вчителі для того, щоб стати досвідченими учителями мають відповідати основним стандартам, а потім від них вимагається розширювати та поглиблювати свої професійні якості, знання, розуміння та навички. У свою чергу в США вчителі, які мають ступінь бакалавра, викладали не менше трьох років у державній чи приватній школі й мають дійсну державну ліцензію на викладання протягом цих трьох років, можуть отримати

сертифікат Національної ради, якщо вони успішно продемонструють свої знання та навички в суворому процесі сертифікації, який займає 200-400 год. [9, с. 412–413].

Принагідно зазначимо, що реструктуризація професії вчителя з початку заснування Турецької Республіки була основною темою громадської дискусії. Зокрема, реструктуризація, яка тривала протягом останніх 30 років, принесла багато нових змін в освітню систему. Однак різноманітні заходи з реорганізації турецької системи підготовки вчителів ускладнили стандартизацію педагогічної освіти. Зокрема, внаслідок нестачі вчителів у 1980-тих – наприкінці 1990-тих років велика кількість нових вчителів приєдналася до педагогічного корпусу, які не володіли базовими педагогічними компетентностями. Через це Міністерство національної освіти (MONE) було змушене запропонувати розширені курси підвищення кваліфікації, щоб підготувати вчителів до викладання принаймні з мінімальними педагогічними компетентностями.

За результатами дослідження [9] опитувані вчителі вважають себе некваліфікованими в таких пунктах компетентності, як «допомога учням з особливими потребами» та «навчання дорослих». Причина цього, з більшою вірогідністю полягає в тому, що академічна програма їхніх відділень просто не містить курсів про ці компетентності. Тому або MONE потрібно переглянути ці пункти компетентностей, або академічні програми підготовки вчителів. Висновки з цього дослідження також можуть бути орієнтиром для розробників заходів з підвищення кваліфікації з точки зору типу програм особистісного та професійного вдосконалення.

Згідно з Основним законом про національну освіту (Закон № 1739, стаття 45, яка стосується компетентностей та призначення вчителів), компетентності вчителів та стандарти педагогічної підготовки визначаються MONE. У рамках цієї відповідальності у 1999 році Міністерство заснувало «Комісію з педагогічних компетентностей», до складу якої також увійшли представники університетів. У 2002 році комісією було завершено визначення компетентностей, після отримання відгуків від різних осіб та установ. Компетентності вчителів складаються з трьох основних розділів: «педагогічні компетентності», «компетентності загальних соціальних знань та навичок» і «компетентності спеціального галузевого знання та навичок»: 1) визначення політики підготовки вчителів; 2) переддипломна підготовка вчителів; 3) відбір і призначення учителів; 4) контроль та оцінка вчителів; 5) підвищення кваліфікації; 6) професійний розвиток учителів.

Після того, як MONE були визначені педагогічні компетентності, ЗВО педагогічного профілю попросили на їх основі підготувати кандидатів у вчителі. Проте є мало досліджень щодо того, як ці компетентності були вбудовані в навчальні програми та як кандидати на посаду вчителя були підготовлені відповідно до цих нових компетентностей [9, с. 413].

На початку XXI століття у Туреччині спостерігається тенденція до динамічного зростання кількості та якості рівня педагогічної освіти. Йде пошук оптимального поєднання між сталими традиціями турецької вищої школи і новими цивілізаційними змінами, які пов'язані з інтенсивним входженням країни до світового освітнього простору [1, с. 195–197].

З цією метою MONE у співпраці з університетами розробило професійні стандарти для вчителів, які почали враховувати у програмах підготовки майбутніх учителів та підвищення кваліфікації. Починаючи з 2002 року, проект розглядав загальні компетентності педагогічної професії та предметні компетентності для 16 дисциплін, включаючи спеціальну освіту. Зокрема, предметні компетентності для спеціальної освіти були розділені на три категорії відповідно до типу інвалідності учнів (порушення зору, порушення слуху та інтелектуальна недостатність), тому комітет розробив декілька показників ефективності для кожної компетентності (Turkish Education Association, 2009; Turkish Ministry of Education, 2008, 2010) [6, с. 109].

У порівнянні зі Сполученими Штатами та Австралією дослідження стандартів для вчителів у Туреччині є незначними. Крім того, через централізоване управління та рішення Ради вищої освіти щодо турецьких університетів, університети чи організації не мають змоги

розробляти зовнішні стандарти для найму, оцінювання, просування по службі, винагороди або підвищення кваліфікації вчителів. Стандарти Ради з вищої освіти для педагогічної освіти зосереджені в основному на учителях–кандидатах на посаду, без конкретної згадки про учителів-педагогів [3, с. 82–83].

Тому не дивно, що з мільйонами студентів і надзвичайною нестачею вчителів на всіх рівнях, акцент на педагогічній освіті змістився з підвищення стандартів для програм педагогічної освіти на користь підготовки більшої кількості вчителів якомога швидше. Ненавмисним ефектом є зниження попиту на добре організовані програми підготовки вчителів і обмежені очікування від учителів-педагогів лише заради тимчасового вирішення, ігнорування основ педагогічної освіти та сподівання, що вчителі навчатимуться та вдосконалюватимуться під час викладання.

Незважаючи на значні відмінності у контекстах та організації педагогічної освіти, частковий висновок про стандарти в Туреччині збігається з міжнародними стандартами, головним чином тому, що академічні цілі та завдання в Туреччині загалом є відображенням або відтворенням стандартів, встановлених добре розвиненими країнами з екстенсивними дослідженнями, такими як Сполучені Штати, Австралія та деякі європейські країни. Цими порівняльними стандартами для учителів-педагогів є наступні:

1. Бути хорошим учителем, що часто сприймається як належне, і що включає незліченні характеристики: від ефективної організації курсів до успішно їх викладання; від чесної та конструктивної оцінки до моделювання найкращої поведінки як для вчителя, так і для людини. Якість викладання вимагає міцної педагогічної основи, включаючи експертні знання галузі та освіти загалом, педагогічні навички передачі цього знання іншим, і, як підкреслюють Loughran і Berry (2003), здатність сформулювати неявні знання про викладання та привнести практичний досвід у теоретичний рівень.

2. Залучення до створення нових знань практичного (навчальні матеріали, навчальні програми) та теоретичного (дослідження, публікації у професійних журналах) характеру, ключовий компонент того, що АТЕ (2006) називає «систематичним опитуванням» (“*systematic inquiry*”). Публікації та дослідження є особливо важливими для академічних схвалень усіх видів (наприклад, найму, просування по службі) і розглядаються як невід’ємний компонент обов’язків учителів-педагогів як у Туреччині, так і за кордоном.

3. Пропонувати якісну підтримку вчителям, які навчаються на початковій стадії та підвищують свою кваліфікацію, і намагатися вплинути на студентів, програму, заклад, галузь та освіту; шляхом активного прагнення взяти на себе лідерські ролі; а також практикуючи командну роботу та співпрацю. Відповідно, хороші вчителі-педагоги не лише служать своїм закладам, але також очікується, що вони будуть служити всій освітянській спільноті, надаючи консультації, запроваджуючи методи та програми навчання в школах для підвищення кваліфікації персоналу та беручи активну участь у комітетах з політичних питань.

4. Участь у постійному особистісному професійному розвитку, який (АТЕ, 2006) називає опитуванням та рефлексією на свою практику, на додаток до допомоги у професійному розвитку інших (тобто студентів-вчителів, колег, шкільних адміністраторів). Після аналізу сукупності джерел, які проливають світло на стандарти для учителів-педагогів, стає зрозуміло, що професійний розвиток і стандарти переплітаються. Тобто професійне, як і особистісне, зростання та розвиток є як стандартом, так і результатом після виконання інших стандартів.

Таким чином, природа викладання вимагає навичок, досвіду та знань, які не слід сприймати як належне. Відтак є необхідними та мають заохочуватися дослідження, що висвітлюють питання щодо стандартів для учителів-педагогів, щоб такі навички, досвід та знання можна було обережно досліджувати та формулювати. Крім того, завдяки цьому

з'являться можливості для професійного розвитку учителів-педагогів і посиляться їхній вплив у професії [3, с. 83–85].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У результаті контент-аналізу літературних джерел виявлено особливості розвитку професійних стандартів майбутніх учителів у Туреччині. Визначено, що професійні стандарти містять загальний профіль навичок, якими повинні володіти вчителі, обов'язки, які вони виконуватимуть, і можуть визначати спеціалізовані профілі для різних типів вчителів. З'ясовано, що особистісний та професійний розвиток і стандарти переплітаються, тобто виступають як стандартом, так і результатом після виконання інших стандартів. Підтверджено частковий висновок учених про те, що професійні стандарти в Туреччині збігається з міжнародними стандартами, головним чином тому, що академічні цілі та завдання в Туреччині загалом є відображенням або відтворенням стандартів, встановлених такими розвиненими країнами як Сполучені Штати, Австралія та деякі європейські країни.

Перспективними вважаємо реалізацію досліджень, спрямованих на висвітлення питання стандартів для учителів-педагогів з метою дослідження та формулювання відповідних навичок, досвіду та знання, завдяки чому з'являться можливості для професійного розвитку педагогів та посиляться їхній вплив у професії.

Література

1. Ключук, Д., Вітвицька, С. С. Педагогічна освіта Туреччини в умовах євроінтеграційних процесів. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірн. наук. праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 195–197.*

2. Муқан, Н. В. Стандарти професійного розвитку педагогів у США. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN1/r4/07mnvrps.pdf>.

3. Celik, S. (2011). Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey, *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (4), Article 2, 73–87. URL: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss4/2/>.

4. Cochran-Smith, M. (2006). Taking stock in 2006: Evidence, evidence everywhere, *Journal of Teacher Education*, 57 (1), 6–12.

5. Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning, *Educational Researcher*, 35 (7), 13–24.

6. Kesiktas, A. D. and Akcamete, A. G. (2011). The Relationship of Personnel Preparation to the Competence of Teachers of Students with Visual Impairments in Turkey. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105 (2), 108–124. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0145482X1110500208>.

7. Mayer, D. et al. (2005). Professional standards for teachers: a case study of Professional learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (2), 159–179.

8. OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

9. Seferoglu, S. S. (2007). Professional Teaching Standards: The Case of Turkish Teacher Candidates, *World Applied Sciences Journal*, 2 (4), 412–419. URL: https://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/Seferoglu_WASJ-2007_Prof-Teaching-Standards.pdf.

10. Standards for Teaching : Theoretical Underpinnings and Applications (2007). In: *Teaching Standards and Teacher Evaluation*. URL: http://research.acer.edu.au/teaching_standards/1.

11. Wang, A. H. et al. (2003). *Preparing teachers around the world* (50 p.). Princeton, NJ: Educational Testing Service. URL: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICPRETEACH.pdf>.

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

У стаття розглядається неперервна освіта, як процес зростання особистості. Значна увага приділяється дослідженню чинників адаптації педагога до безперервної освіти. Аналізуються можливості самоосвіти викладача. Представлено міжнародні освітні проекти як можливість підвищення рівня освіти педагога.

Ключові слова: *неперервна освіта, освіта впродовж життя, самоосвіта, міжнародні проекти.*

Постановка проблеми. Зміни у всіх сферах життя нашого суспільства сприяли необхідності перегляду традиційних поглядів на систему освіти в цілому. Йде активний пошук шляхів організації процесу виховання, навчання і розвитку підростаючого покоління в умовах, що реально складаються. Новий час вимагає втілення у життя нових педагогічних ідей, нових практичних рішень.

Визначення перспектив безперервного професійного розвитку педагога – складне комплексне завдання, яке може бути успішно вирішене лише на основі цілісної теоретичної концепції.

Центральною ідеєю безперервної освіти є розвиток людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування протягом усього його життя.

Аналіз останніх публікацій. Останнім часом уважного ставлення дослідників вимагає питання щодо аналізу змісту і сутності безперервної освіти. Дослідженням цієї проблеми займалися О. Грішнова, Г. Євтушенко, О. Кендюхов, М. Коваленко, В. Куценко, Е. Лібанова, О. Патара, А. Шахно, Г. Яловий та інші вчені.

Мета статті - вивчення теоретичних засад та практичного досвіду підвищення кваліфікації педагогів з використанням міжнародного досвіду до безперервного професійного розвитку інформаційного суспільства в Україні.

Виклад основного змісту. Система освіти сьогодні має спрямовуватись на формування педагога, як активної особистості, здатної до самовдосконалення та готового навчатись протягом всього життя. Багато легше працювати тому, хто не просто контактний, товариський, а ще однаково ставиться до всіх, із ким працює. Важливу роль тут відіграє щирість у взаєминах із людьми.

Неперервною (безперервною) освітою є «сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. Іноді в літературі вживається ще поняття «освіта протягом усього життя» (англ. lifelong education), «продовжена освіта» (англ. continuing education) » [3]. Тобто, безперервною є освіта, всеосяжне за повнотою, індивідуалізоване за часом, темпами і спрямованості, що надає кожному можливості реалізації своєї програми його отримання.

Важливо відмітити, що «сучасна безперервна освіта має діяти як єдиний комплекс на основі субординації всіх ланок освіти, взаємозв'язку та координації її установ, що постійно розвивається і надає кожній людині можливість підключитися до освітнього процесу на будь-якому етапі її життя. Це забезпечується насамперед наступністю всіх структурних елементів системи на основі затверджених єдиних освітніх стандартів, взаємним доповненням різних форм навчання» [1, с. 78].

Незалежно від віку освіта повинна залишатися частиною нашого життя. Безперервний освітній процес повинен складатися з послідовно піднесених ступенів спеціально організованого навчання, тобто в тій чи іншій мірі формальної освіти, що дає людині право на сприятливі для неї зміни в єдине ціле соціального статусу. Безперервний зв'язок між

окремими ступенями та їх інтеграція в єдине ціле за допомогою належно побудованої неформальної освіти.

Як відмічає Лосева Н. М. «ступінь реалізації викладачем своїх можливостей показує рівень творчості його в професії, який є найважливішою характеристикою його особистості, що обумовлює авторський педагогічний стиль... Найважливішою умовою розвитку творчої індивідуальності викладача вважається самовдосконалення» [2, с. 7].

Самоосвіта не завершується разом з навчанням в університеті. А навчання протягом життя – тенденція сучасного світу, де кожна людина має можливість пройти найкращі курси знань викладачів, не лише України, а й закордону. Українські сервіси, такі як Prometheus, EdEra та На Урок дозволять відвідувати уроки з будь-якої точки світу. Багато педагогів підвищують рівень своєї освіти за допомогою міжнародних освітніх програм і проєктів. Успішною є співпраця із зарубіжними колегами за такими напрямками:

- Проєкт «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність» через зміцнення навичок критичного сприйняття інформації серед освітян і учнівства посилює стійкість до маніпуляцій та дезінформації та сприяє формуванню попиту на якісну інформацію в системі освіти.

- Проєкт «Ключові уміння 21-го століття» доступний всім хто зацікавлений у розвитку власних вмінь та в удосконаленні освітнього процесу. Надає педагогам допомогу щодо розвитку необхідних вмінь. Допомогає навчитися створювати умови у класі для розвитку в учнів умінь розв'язувати проблеми, критично мислити, через креативність та уяву опанувати цифрову грамотність, пізнавати спілкування та співпрацю.

- Проєкт чесько-український «На шляху до інклюзії» сприяє підвищенню компетенції вчителів щодо використання інноваційних методів навчання, підтримує впровадження вибраних стратегій інклюзивної освіти до шкільної практики.

- Проєкт австрійсько-український «Компетентності лідерства та менеджменту для розвитку якості в опорних школах» підготовка тренерів для підвищення кваліфікації керівних команд опорних шкіл, сприяє підвищенню якості освіти в територіальних громадах України.

Для кожної людини безперервна освіта виступає процесом формування та задоволення її пізнавальних запитів та духовних потреб, розвиток задатків та здібностей у навчальних закладах; шляхом самоосвіти, гарантією збереження її як особистості та професіонала в суспільстві, що динамічно змінюється.

Головними особливостями безперервної освіти є гуманізм і демократизація освіти, що має випереджальний характер змісту та спрямованості освітніх процесів до потреб суспільної практики, гнучкість та різноманітності використовуваних засобів, способів та організаційних форм, відкритості освітньої системи щодо подальшого самовдосконалення та розвитку.

Гуманізм безперервної освіти визначається її зверненістю до людини, подоланням авторитарно-технократичного підходу, при якому людина розглядається як програмований елемент освітньої системи, яка не має свободи вибору.

Гуманізм реалізується через створення максимально сприятливих можливостей для розвитку творчої індивідуальності кожного, проявляється у наданні ефективних умов здобуття загальної освіти та професійної кваліфікації всім членам суспільства.

Демократизм освіти визначається її доступністю, різноманіттям форм надання людині в будь-якому віці умов отримання та поглиблення знань відповідно до власних інтересів, потреб і можливостей.

Вчення, пізнавальна діяльність, система відносин з іншими людьми повинні спиратися на власну активність особистості у придбанні та безперервному збагаченні знань, умінь та навичок, творчих здібностей.

Система безперервної освіти дискретна, але з погляду педагогічної доцільності вона єдина і цілісна. При переході з одного ступеня освіти на іншу студенти, аспіранти, слухачі

суб'єктивно відчувають ці протиріччя, що об'єктивно виникають, як труднощі. Якщо такі труднощі переборні, всі вони педагогічно доцільні. Зміна статусу, наявність труднощів спонукає людину адаптуватися до нових умов навчання та виховання, визначати свою внутрішню позицію. Але логічна послідовність цих явищ не гарантує їх приймального характеру. У зв'язку з цим у педагогічній літературі порушується питання педагогічної підтримки особистості.

Базовим функціональним компонентом адаптації є узгодження самооцінок і прагнень суб'єктів зі своїми можливостями. Педагогічна підтримка є важливим фактором адаптації особистості до безперервної освіти, її роль багаторазово зростає при переході з одного рівня навчання на інший.

Стратегія педагогічної підтримки має на увазі наявність реальної проблеми, у вирішенні якої потрібна допомога. З усього різноманіття засобів педагогічної підтримки необхідно вибрати ті, які для конкретної особистості мають найбільше життєво важливе значення; виділяти ті ціннісно-сміслові орієнтири, які допоможуть реалізувати право і відповідальність особистості за своє життя; створити такі умови, щоб усі учасники проблемної ситуації прагнули її вирішення.

Висновки. Результатом структурно-змістовної перебудови має стати оновлена система підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки педагогів, яка відповідає вимогам, пред'явленим суспільством. А метою діяльності інститутів післядипломної освіти має бути безперервна освіта педагога через створення гнучкої та мобільної системи, що задовольняє потреби громадськості, що постійно зростають, у вдосконаленні професійної компетентності. Таким чином, високий динамізм суспільства потребує високого динамізму освітньої системи. У центрі системи безперервної освіти необхідно поставити особистість, розвиток та підтримку її прагнення та бажання вчитися безперервно, вчиться все життя.

Література

1. Кузнецов Г., Калюжна Т. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2006. №1. С. 75–79.
2. Лосева Н. М. Самовдосконалення викладача. Навчально-методичний посібник. Вид. 2-е, переродлене. Донецьк: ДонНУ, 2004. 300с.
3. Неперервна освіта. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Неперервна_освіта.

РОЗДІЛ 3
МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ
ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ
У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Кожем'якіна Ірина,
Суми

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено проблему пошуку сучасного формату розвитку вчителя у системі післядипломної освіти; розкрито необхідність використання інформаційних технологій навчання; визначено спектр інформаційних технологій, методів, прийомів як ефективних інструментів професійного розвитку вчителя в умовах післядипломної освіти.

Ключові слова: *інноваційна інформаційна технологія; інноваційна діяльність; інноваційний потенціал; інноваційне навчання, онлайн навчання.*

Пріоритети розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти, ставлять перед викладачем важливі завдання сприяти неперервному професійному розвитку вчителів у умовах післядипломної освіти. Необхідною умовою вирішення означених завдань сьогодні виступає технологізація навчального процесу та активна інноваційна діяльність викладача вищої школи, що в комплексі сприятиме створенню креативного науково-освітнього середовища освітнього процесу. Такі численні зміни в освітньому процесі, насамперед передбачають зміну мети, змісту, розробку та реалізацію технологій освіти, а також безпосередньо готовність викладача до технологічної інноваційної діяльності, що характеризується активним, критичним, креативним застосуванням інноваційних інформаційних технологій навчання і розвитку.

Питання впровадження інноваційних технологій у вищих навчальних закладах з'ясували Є.Крюкова, О. Америкідзе [3] та ін.. Зокрема, досліджувалось питання ролей викладача у реалізації інноваційного навчання (Е. Стрига) [6]. Аналіз освітніх інноваційних технологій, методів і способів організації інноваційної навчальної діяльності здійснювали І. Дичківська [2], А.Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота [4] та ін.

Детальні дослідження щодо впровадження інформаційно-комунікаційних інновацій у навчальний процес закладів вищої освіти здійснювали Р. Гуревич, М. Кадемія, М.Козяр [1]. Однак, незважаючи на такий широкий спектр наукових досліджень, проблематика інноваційної діяльності сучасного викладача вищої школи потребує подальшого дослідження щодо використання інноваційних інформаційних технологій як інструменту ефективного розвитку вчителя у системі післядипломної освіти.

Реалізація освітньої політики щодо підготовки конкурентноспроможного фахівця передбачає впровадження сучасних інноваційних технологій у навчальний процес закладів вищої освіти. Практична реалізація технологічного навчального процесу можлива за умови «позитивного зрушення у професійному менталітеті викладачів вишів» [6, с.48], тобто усвідомлення викладачем закладу вищої освіти необхідності і ефективності інновацій, активізації критичного та креативного мислення, внутрішніх професійних ресурсів, пошуку формату розвитку і саморозвитку професійних компетентностей.

Окреслені практичні зміни у професійній діяльності викладача визначаються готовністю вдосконалювати власну педагогічну майстерність, розвивати різні компоненти професійної компетентності, тобто постійно розвивати власні професійні ресурси, індивідуальні здібності, які дозволяють генерувати інноваційні ідеї і форми поведінки, уміння співвідносити внутрішні можливості особистості і умови діяльності, аналізувати

ситуації сучасного освітнього простору, трансформувати традиційні підходи в інноваційні методи і технології викладання, креативно запроваджувати інноваційні підходи в освіті.

В сучасних умовах інноваційність освітнього процесу у вищих навчальних закладах здебільшого реалізується через зміст освіти, який закріплений в навчальних планах і програмах; організацію освітнього середовища, яке покращує певні характеристики системи освіти; ціннісне та інформаційне забезпечення інноваційно-науково-освітнього процесу, що здійснюється у цьому середовищі; продуктивної діяльності навчального закладу; специфіку партнерських відносин викладачів і вчителів; підвищення інтелектуально-творчої активності викладачів; сукупність задіяних методів і технологій навчання.

З огляду на нормативні документи стосовно вищої школи, варто зазначити, що у Законі України «Про вищу освіту» серед основних завдань вищих навчальних закладів передбачається «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [5].

За висновками Є. Крюкова, О. Амерідзе [3, с. 55] для позначення форми організації педагогічної інноваційної діяльності, що привносить зміни (найчастіше позитивні) в освітній практиці, а також цілеспрямованого впровадження нововведень в педагогічну практику, або комплексного інтегрованого процесу нововведення в педагогічну практику, вітчизняними педагогами вживається термін «педагогічні інноваційні технології».

На основі аналізу наукових досліджень фахівці (Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр) [1] зазначають, що інноваційне навчання передбачає насамперед, різні сучасні моделі навчання: – e-learning (електронне навчання), – m-learning (мобільне навчання), – blended-learning (змішане навчання), – flipped-learning (перевернуте навчання), – ubiquitous learning (всепроникаюче навчання); а також запровадження інноваційних форм здійснення навчання, насамперед, дистанційне навчання за допомогою мережі Інтернет та спеціальних програм в режимі онлайн, навчальних платформ і інтелектуальних навчальних систем.

При цьому використовуються спеціальні інформаційні технології, такі як кейс-технології (пакети навчально-методичних матеріалів, контрольні завдання та тести контролю), телевізійні технології (замкнуті телевізійні системи із зворотнім зв'язком), технології відеоконференцій (засоби забезпечення двостороннього аудіо- та відеозв'язку на значних відстанях) [1], вебінари, Скайп-лекції, мультимедійні презентації, комп'ютерні ігри, тренажери, застосування інтерактивних дошок та панелей, конструювання, комп'ютерне тестування, алгоритми, моделювання ситуацій тощо.

Використання різноформатних інформаційних технологій у навчальному процесі, на думку І. Дичківської, сприятиме розвитку не лише більш високого рівня мотивації викладача до ефективної професійної діяльності, його критичного мислення, а й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії між викладачем і слухачем [2, с. 172].

В контексті інноваційного навчання створюється відповідне електронно-інформаційне середовище, що передбачає використання електронних підручників, словників і наочних посібників; довідників, енциклопедій; електронних бібліотек; застосування різноманітних дидактичних матеріалів, розроблені навчально-методичні посібники, електронні навчально-методичні комплекси з навчальних дисциплін тощо.

Впровадження інноваційних технологій, відкритість бази знань за рахунок підключення до глобальних мереж знань, діалоговий режим спілкування з вчителями створює навчальне професійно орієнтоване інформаційне середовище, що сприяє підвищенню якості навчання і розвитку професійної компетентності викладачів. Зазначимо, що освітньо-розвивальна діяльність вчителя сьогодні є надзвичайно активною, інформативно наповненою, мобільною. Зважаючи на великий інформаційний простір сучасного вчителя, для максимального сприйняття, засвоєння, осмислення та подальшого застосування необхідної інформації, освітній процес підвищення кваліфікації потребує візуалізації інформативного матеріалу. Існує значна кількість методів, прийомів, технік та технологій, щодо трансформації

інформативного матеріалу у ефективні візуальні компоненти (блоки). Серед відомих технологій візуалізації варто відмітити мультимедійні презентації.

Викладачами КУ «Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти» активно використовуються мультимедійні презентації як для навчальної діяльності у курсовий період, так і для самостійної роботи вчителів, процесу їх саморозвитку в межах дистанційного етапу (компоненту) у міжкурсний період, а також для самоосвіти у форматі дистанційної форми навчання на платформах Moodle та Microsoft Teams. Можливості Microsoft Teams дозволяють презентацію застосовувати не тільки як активний демонстраційний засіб, але й як інтерактивний прийом для спільної групової співпраці.

Цікавим і ефективним для вчителів став такий метод презентації інформативного матеріалу як скрайбінг. Така техніка візуалізації не тільки сприяє запам'ятовуванню великої кількості інформації для самих вчителів, але й водночас навчає їх ефективній необтяжливій подачі навчального матеріалу для учнів з будь-якого предмету.

На основі інформаційно-комунікаційних технологій розроблено і впроваджується в освітній процес підвищення кваліфікації вчителів різних категорій електронні дидактичні матеріали у форматі Web-квесту для самоосвітньої діяльності вчителів у міжкурсний період; віртуальний (електронний) інтерактивний кабінет (сторінка) вчителя; блог викладача.

Основними формами організації освітнього процесу стають відеолекції, відеоконференції, онлайн семінари, онлайн вебінари, чати, які підтримуються і урізноманітнюються онлайн засобами та онлайн інструментами для освітнього процесу. З-поміж засобів використовуються е-навчальні посібники, діагностичний інструментарій та тестові завдання в режимі онлайн, мультимедіа, ІКТ, інтерактивні дошки (SMART-board, POLY-board), електронні освітні ресурси.

Потребують урізноманітнення варіативні форми організації курсів підвищення кваліфікації, які б активізували самоосвітню діяльність. Тому до таких форм як очна і очно-дистанційна, активно додаються форми, які дають можливість вчителю вибору траєкторії власного розвитку: курси за вибором, проблемні, експрес-курси, дистанційні курси на платформі Microsoft Teams.

Вважаємо, що ефективність діяльності викладача безпосередньо залежить від готовності до інноваційної діяльності, тобто сучасного формату мислення, аналізу і вибору технологій навчання, їх креативного впровадження, якісної рефлексії результатів навчання.

Отже, впровадження інноваційних інформаційних технологій у освітній процес закладів післядипломної освіти, сприяють ефективнішому опануванню навчального матеріалу, його розумінню і практичній самореалізації; створює умови для неперервного розвитку та саморозвитку вчителів протягом життя. Основними перевагами інноваційного навчання є набуття вчителями та викладачами нових компетентностей та професійного розвитку, відповідно недоліками інноваційного навчання є неготовність викладачів до запровадження активних змін у своїй педагогічній діяльності.

Література

1. Гуревич Р. С., Кадемія М.Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців : монографія / за ред. Р. С. Гуревича. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. 380с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

3. Крюкова Є. С., Америкідзе О.С. Впровадження інноваційних технологій у вищих навчальних закладах. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія «Філологія. Педагогіка». Збірник наукових праць. Київ. 2017. №10. С.54-57.

4. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

5. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. №1556-VII. *Офіц. вісн. України.* №63. 2014.. С. 1728.

6. Стрига Е. В. Ролі викладача вищого навчального закладу. *Наука і освіта.* 2013. №5. С.48-50.

**Нікашкіна Наталія,
Конотон**

КОНЦЕПТИ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ СПІВПРАЦЮ

У статті узагальнено досвід запровадження кооперативного навчання в українських закладах освіти, визначено елементи кооперативного навчання, його особливості, визначено функції вчителя в процесі такого навчання. Приділено увагу потенціалу кооперативного навчання в умовах сучасної реформи української школи, зокрема у розвитку комунікативної компетентності. Зроблено огляд найпопулярніших стратегій співпраці та аналіз їх ефективності.

Ключові слова: кооперативне навчання, потенціал використання, практика запровадження.

На сучасному етапі модернізації системи освіти значно зростає роль учителя як активного суб'єкта педагогічного процесу. Який він сучасний педагог: тьютор, модератор чи фасилітатор? Перш за все, одна з головних його функцій - це організаторська діяльність. Творче виконання вчителем цієї ролі значно впливає на кінцевий результат. Оскільки така форма роботи як кооперативне навчання потребує особливих викладацьких стратегій.

Кооперативне навчання – це технологія навчання в невеликих групах, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду. Воно базується на так званій «позитивній взаємозалежності», коли успіх можливий лише за умови взаємодії одне з одним. Також кооперативне навчання (нім. *Cooperatives Lernen*) навчання у співпраці – це груповий метод навчання, який об'єднує та змішує (кооперує) учнів з різним рівнем здібностей і знань. Крім того, він зосереджується на успіху групи, а не на індивідуальних досягненнях кожного.

Олександр Елькін, голова Ради ГО «ЕдКемп Україна» поділився з НУШ перевіреними стратегіями співпраці, які підвищують зацікавленість у навчанні, налагоджують взаємини, створюють ситуацію успіху в класі.

Кооперація в навчанні – це насамперед гра, гра в організацію, гра в саме навчання. Як у кожній грі, тут існують свої правила. Правила можуть бути опрацьовані заздалегідь і використовуватись в подальшій роботі. Правила можуть опрацьовуватись тут і зараз, тобто тільки для роботи над конкретним завданням. Правила можна доповнювати, змінювати. Але складати і опрацьовувати їх треба разом з учнями.

Групова робота – це унікальна організація уроку. Вона забезпечує взаємодію між учнями й робить непрямим керування вчителя. Він виступає організатором початку і кінця роботи: формулює завдання, спільну інструкцію з його виконання, разом із учнями оцінює результати. Етап спільної оцінки допомагає формуванню самооцінки і самоконтролю школярів. Дуже важливо, що оцінюється робота всієї групи, а не окремих учнів. Помилки дітей обговорюють тільки в групі. Робота учнів перетворюється із індивідуальної діяльності кожного учня в співпрацю. Учні вимушені навчитися домовлятися швидко, не враховуючи особистих інтересів. Поступово учень починає відчувати клас частиною свого світу, він зацікавлений у підтриманні дружніх стосунків. Ця форма роботи має велике значення для формування самостійності учнів. Працюючи в команді, учень має можливість проявляти ініціативу (вибрати завдання, порадити, як організувати роботу); вчитися планувати свої дії, переконувати, нести відповідальність за себе й команду.

Насамперед це перехід:

Від переконань	До переконань
Гарний клас – це спокійний клас	Навчання породжує робочий шум
Дивись у власний зошит	Допоможи своєму партнеру (однокласнику) розв'язати це
Сидить тихо!	Озирнись і подивись, що роблять Інші
Не розмовляйте – не намагайтесь обдурити мене!	Розмовляйте, щоб дізнатись більше

Проаналізуємо методичні аспекти організації кооперативної роботи учнів в класі. Велике значення має процес розподілу дітей класу на групи. Дуже часто вчитель об'єднує дітей в групи з урахуванням їх особистих можливостей. Відомо, що слабкому учню потрібні не стільки сильні, скільки терплячі і доброзичливі партнери. Учню з високою активністю потрібен партнер, здібний слідкувати за ходом міркувань. Об'єднання дітей «за бажанням» не завжди дає продуктивний результат. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в групі й спільне обговорення. Це допомагає досягти згоди щодо відповіді або рішення.

Американські дослідники Д. Джонсон і Р. Джонсон виділяють основні умови ефективності скооперованої діяльності:

- учні розуміють свою взаємозалежність від інших членів групи та відчувають особисту відповідальність за досягнення групових цілей;
- учні здійснюють взаємодію, під час якої допомагають один одному навчатися;
- учні вчаться спільно працювати (див. Johnson D. W., Johnson R. T., Cooperation and competition. Theory and Research. - Edina, 1989).

Кооперативно організоване навчання відрізняється певними особливостями:

- підгрупи створюються на тривалу перспективу, а тому до їх створення вчитель підходить дуже виважено;
- розробляються свої стратегії, здійснюється планування для кожної з виділених підгруп;
- у процесі навчання члени груп діляться своїми знаннями, вміннями;
- кожен працює на повну силу, сумлінно, самостійно;
- за результат групи відповідальність несе кожен учасник;
- робота кожного члена групи оцінюється під кутом зору досягнення намічених цілей.

Функції вчителя в кооперативному навчанні набувають деяких нових ознак. Його головне завдання – вселити віру в учнів у можливість успішного досягнення мети та спонукати учнів до самостійного пошуку. Далі він виступає як фасилітатор – помічник, рівноправний учасник групи. Навантаження на педагога зростає. Адже він додатково має займатися формуванням в учнів здатності:

- координувати свою діяльність із діяльністю партнерів;
- ставати на позицію інших і змінювати свою позицію;
- надавати своїм партнерам допомогу та користуватися їхньою допомогою;
- рефлексувати свої дії та дії інших членів групи;
- з повагою ставитися до кожної думки;
- вибудовувати міжособистісні взаємини з партнерами;
- надавати найвищого пріоритету досягненню колективної мети;
- не допускати переростання суперечностей у зіткнення позицій та інтересів;
- попереджувати виникнення конфліктів.

Отже слід зазначити, що навчання через співпрацю (кооперативне навчання) ґрунтується на кількох важливих концептах.

Учнівські групи з чотирьох учасників/учасниць годяться якнайкраще. Вони достатньо малі для активної участі всіх членів команди та за необхідності їм можна легко розділити для роботи в парах.

Є три типи команд: різнорідні, однорідні та такі, що утворюються у випадковий спосіб. Гетерогенні групи (різної статі, здібностей, віросповідання тощо) зазвичай закріплюються педагогом і є довготерміновими. Гомогенні та «випадкові» групи, що час від часу формуються для виходу за межі базової команди, привносять розмаїття.

Для успіху кооперативного навчання потрібне бажання учнівства співпрацювати. Розбудова команд і класу загалом створюють це бажання. Оцінки для команди не використовують, оскільки вони зазвичай підривають мотивацію і часто є несправедливими.

Існують чотири принципи кооперативного навчання, які разом утворюють акронім PIES (з англійської – пироги):

Позитивна взаємозалежність (positive interdependence). Контрольне запитання: чи успіх однієї особи призводить до успіху іншої / інших? Чи відчувається потреба в допомозі одне одному під час взаємодії?

Індивідуальна підзвітність (individual accountability). Контрольне запитання: чи затребувані показники кожного та кожної, що доступні публічно?

Участь, що передбачає рівність (equal participation). Контрольне запитання: наскільки забезпечені шанси для участі кожної та кожного?

Однчасна взаємодія (simultaneous interaction). Контрольне запитання: яка частина команди активна одночасно?

Якщо всі чотири принципи втілено, то це саме кооперативне навчання. Інакше – маємо звичайну групову роботу. Критичні запитання, що наведені вище, а також ця стаття, дають змогу здійснити відповідну самооцінку.

Стратегії кооперації. Ці викладацькі методи визначають, як учнівство взаємодіє зі змістом. Існує ціла колекція таких стратегій для досягнення різних цілей, розроблена доктором Спенсером Каганом. Кожна з них гарантує успіх кооперативного навчання, оскільки має «вбудовані» PIES-принципи. Формула. Стратегія кооперації + навчальний контент = активність у класі. Керуючись цією простою формулою, ви отримуєте чудові активності без змін в освітній програмі та додаткових матеріалів. Застосувати її дуже просто, наприклад: стратегія 31 «Обмін в парі з обмеженим часом» + »Чого ти хотіла/хотів би навчитися?» = початок нової теми.

1. **Коло згоди.** Учні й учениці стоять у великому колі, а потім крокують до центру пропорційно до ступеня їхньої згоди з твердженням, яке запропонував/-ла педагог або хтось із учнівства.

2. **Оточіть мудру людину.** Учні й учениці, які знаються на певній темі, стають так званими мудрецами. Члени команди оточують кожного/кожну з мудреців для того, щоб повчитися від них. Потім діти повертаються до своїх команд, щоб обговорити нотатки.

3. **Знайди когось, хто...** Учениці й учні рухаються, щоб знайти тих, хто можуть зробити внесок до їхніх зошитів – на основі відповідності встановленим ними характеристикам або за принципом гри «Бінго», що був заготовлений педагогом заздалегідь.

4. **Правда чи брехня.** Учні й учениці намагаються визначити, яке з трьох (або іншої кількості) тверджень є неправдивим.

5. **Гра у флеш-карти.** Відбувається в парах з картками, на які нанесено завдання, у кілька раундів – спочатку учні й учениці мають підказки, але поступово їхня кількість зменшується до жодної.

6. **Формування.** Учні й учениці всім класом утворюють різні фігури.

7. **Мозковий штурм на чотирьох.** Учениці й учні записують ідеї на аркушах, озвучують їх членам команди, а потім викладають на стіл. Далі відбувається обговорення і пошук спільного рішення (чи кількох), але головне в тому – що спочатку робота над ідеями відбувається самостійно.

8. **Внутрішнє та зовнішнє.** Учні й учениці стають у концентричні кола обличчям одне до одного, щоб відповісти на запитання педагога або партнера/партнерки у відповідній парі.
9. **Головоломка.** Кожен/кожна з членів команди має частину відповіді на запитання або картку з підказкою. Команда має зібрати усе до купи, щоб вирішити проблему.
10. **Шиккування в лінію.** Учні й учениці шикуються в лінію за певними характеристиками. Це можуть бути гіпотези, погляди, варіанти відповіді, певні призначені ролі тощо. Потім діти взаємодіють з тими, хто мають відмінні характеристики.
11. **Повтори за мною.** Учень або учениця організовує об'єкти таким чином, щоб відповідати інструкціям іншого члена команди про об'єкти, які приховано за бар'єром. Це може бути, наприклад, малюнок або конструкція.
12. **Дискусія в парах.** Учні й учениці формують пари, щоб відповісти на запитання вчителя.
13. **Подорожні.** Вчитель називає номер, а учень або учениця з таким номером переміщується до іншої команди, зазвичай, щоб чимось поділитися. Також це можуть бути двоє або троє "подорожніх".
14. **Перевірка в парах.** Учні й учениці працюють спочатку в партнерстві над розв'язанням проблеми, отримуючи підтримку і похвалу одне від одного. Потім пари перевіряють і святкують кожні дві вирішені проблеми.
15. **Порівняння в парах.** Пари генерують ідеї або відповіді і порівнюють із результатами роботи іншої пари. Потім вони вже разом намагаються прийти до нових відповідей, які не прозвучали до цього в обох парах.
16. **Перефразування.** Учениці й учні можуть поділитися власними ідеями лише після того, як вони повно повторили думки особи, яка говорила перед ними.
17. **Партнерство.** Пари працюють над презентацією, а потім представляють її іншій парі з команди.
18. **Вірші у два голоси.** Партнери і партнерки по черзі читають спочатку парні, а потім непарні рядки. Після того в унісон читають увесь вірш.
19. **Спільне-відмінне.** Учні й учениці намагаються зрозуміти, що є спільного й відмінного у двох малюнках. Водночас кожна / кожен з пари чи групи бачить лише свій малюнок.
20. **Відправ проблему.** Члени команди утворюють завдання, які потім передаються іншим командам для розв'язання. Також можна робити ярмарок завдань, які "викупаються" іншими командами.
21. **Витрачаймо четвертак.** Усі, хто беруть участь, мають по чотири монети номіналом 25 копійок, щоб інвестувати в дві, три чи чотири опції вибору. Опція, в яку вклали найбільше грошей, є вибором команди.
22. **Фішки, що розмовляють.** Учні й учениці розміщують у центрі свої фішки щоразу, коли говорять; коли висловляться всі, учні та учениці забирають фішки; вони не можуть говорити знову, поки всі фішки не з'являться в центрі й не повернуться до своїх власниць / власників.
23. **Командне інтерв'ю.** Учні й учениці дають по черзі інтерв'ю своїм членам команди.
24. **Консалтинг у команді.** Для кожної серії запитань учні й учениці збирають свої ручки до підставки, спочатку обмінюються і обговорюють усі відповіді, а вже потім беруть ручки, щоб письмово занотувати відповіді своїми словами.
25. **Команда-пара-соло.** Учениці й учні розв'язують завдання спочатку в команді, потім у парах, і зрештою самостійно.
26. **Командні твердження.** Учні й учениці обмірковують, обговорюють у парах, записують індивідуальні твердження, по черзі презентують їх у команді. Потім разом працюють над спільним командним твердженням, з яким вони готові погодитися більше, ніж із власними.
27. **Мережа слів.** Учні й учениці записують в центрі тему, малюють, готують або вклеюють ключові концепти з теми, додають за необхідності зв'язки. Кожен і кожна обирає інший колір ручки, щоб можна було оцінити особисті внески і забезпечити участь усіх дітей.

28. **Телефон.** Хтось із учнівства виходить з класу. Педагог тим часом навчає тих, хто залишилися в класі. Відсутня дитина повертається і навчається від членів своєї команди, після чого проходить блиц-опитування.

29. **Думаємо і обмінюємося.** Учні й учениці обдумують відповіді на запитання, обговорюють їх у парах і після цього діляться відповідями – власними або, краще, партнерським – з усім класом.

30. **Обмін з трьома.** Хтось із команди говорить з однієї теми тричі, але з різними членами своєї команди.

31. **Обмін в парі з обмеженим часом.** Учень або учениця обмінюється з партнером / партнеркою протягом визначеного часу. Потім вони змінюють ролі з доповіді на слухання.

32. **Хто я.** Учениці й учні намагаються визначити секретну ідентичність, яку було прикріплено до їхньої спини. Для цього вони рухаються по класу і ставлять запитання, що передбачають відповідь «так» або «ні». Вони можуть ставити до трьох запитань одній особі з класу або необмежену кількість до тих пір, поки не отримають відповідь «ні». Після того вони знаходять нових однокласника/однокласницю для опитування. Коли дитина здогадується про свою ідентичність, то продовжує допомагати тим, хто ще не визначилися.

Науковці та педагоги дедалі більше звертають увагу на кооперативне навчання, оскільки воно показує гарні результати. Такі форми взаємодії в освітньому процесі, побудовані на співпраці і партнерстві, в подальшому будуть ще більш поширеними, оскільки вміння колективно приймати рішення і навички конструктивного спілкування в команді є актуальними на ринку праці. Це дозволяє більш широко застосовувати всю різноманітність інтерактивних технологій, які, в свою чергу, розвивають такий особистісний потенціал учнів, як уміння логічно мислити, доводити, розмірковувати аргументовано, дискутувати, аналізувати складні завдання, здійснювати конструктивну критику.

Література

1. Елькін Олександр. Навчання, базоване на співпраці. 32 стратегії кооперації у класі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/view/navchannya-bazovane-na-spivpratsi-32-strategiyi-kooperatsiyi-u-klasi/>
2. Пометун Олена, Гупан Нестор. Використання кооперативного навчання учнів у загальноосвітній школі в Україні: практика і проблеми. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/713432/1/Pometun,Gupan.pdf>
3. Сидоренко В.В. Технологія кооперативного навчання в процесі формування комунікативної компетентності учнів 5-7 класів (дидактичний інструментарій) / В. Сидоренко // Українська мова і література в школі наук. – метод. журнал. – Київ, 2014. – № 8. – С. 8-15.
4. David W. Johnson Circles of learning. Cooperation in the classroom / David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe Johnson Holubec, P. Roy. – Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development, 1984. – 89 p.
5. Kagan S. Kagan cooperative learning / Kagan S., Kagan M. – San Clemente, CA : Kagan Publishing, 200 – 479 p.

Плохута Тетяна,
Лебедин

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД – АКТУАЛЬНИЙ ОРІЄНТИР РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито питання використання компетентнісного підходу як основи нової освітньої парадигми, розглянуто і проаналізовано питання компетентнісного підходу, який є базовим у змісті навчання в сучасній українській школі. Наголошується на важливості реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі загалом і на уроках української мови та літератури зокрема.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентнісно-спрямована освіта, технологія навчання, мовно - літературна освітня галузь, компетентний мовець, компетентний читач, освітня парадигма.

В умовах інноваційних змін розвитку сучасної освіти з'явилася нагальна потреба суспільства у творчих, діяльних, обдарованих громадянах, здатних до життєвого самовизначення. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в українську освіту зумовлена широким його визнанням у країнах Європи, Євросоюзу. Компетентнісний підхід зорієнтовано на розкриття, розвиток і реалізацію життєвих навичок, потрібних особистості в ХХІ столітті. Компетентнісний підхід – спроба вийти за межі традиційної системи виховання, коли результатом вважається система знань, умінь і навичок учня, а не його здатність діяти. Тому можна визначити, що компетентнісний підхід у вихованні – особистісно-діяльнісний. Звичний результат виховання: «знаю що...», змінюється у напрямі «знаю як...», учень стає не пасивним об'єктом, а активним суб'єктом виховання. Новітня філософія освіти спрямовує навчально-виховний процес на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенціальних можливостей та здібностей учнів, забезпечення оптимальних умов для їх життєвої самореалізації. Навчальна діяльність на уроках покликана не просто дати учням суму знань, умінь і навичок, а сформувані в них компетентність як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню. Сьогодні випускники шкіл, вступаючи в самостійне життя, відчують на собі труднощі формування чітко визначених життєвих орієнтирів та суттєву розбіжність між змістом життя і змістом того, чого навчали в школі. Тому місія освітніх закладів полягає в тому, щоб допомогти кожній молодій людині усвідомити сенс свого життя, визначити свій, оволодіти універсальними знаннями.

На думку багатьох науковців та експертів, створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом усього життя сприятиме продуктивності та конкурентності людини на ринку праці, розвитку вміння адаптуватися в мінливому світі. Компетентнісний підхід у системі загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців І. Драча, І. Бабич, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, Я. Кодлюк, О. Пометун, О. Савченко. Сучасні фахівці розглядають компетентність саморозвитку та самоосвіти як головну, якою повинні оволодіти здобувачі освіти.

Дослідниця О. Савченко визначає ключову компетентність «уміння вчитися» як складне інтегроване утворення, сутність і структура якого зумовлені метою його формування в контексті ідей компетентнісної освіти. Структура даної ключової компетентності включає такі компоненти: мотиваційний - ставлення і прагнення учня до навчання; змістовий – відомі і нові знання, цінності, вміння, навички; діяльнісний – способи організації виконання навчальної діяльності різного рівня складності; контрольно-оцінний – самоперевірка, самоконтроль, самооцінювання; рефлексивно- корекційний – самопізнання і самоусвідомлення своїх пізнавальних можливостей, прагнення їх удосконалювати [10, с. 62].

На думку Н. М. Бібік, компетентність в сучасних освітніх стандартах побудовано за галузевим принципом, в програмах – за предметним, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальною взаємодією; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [2, с. 49]. Л. Канішевська зазначає, що компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не обмежується, охоплюючи особистісне ставлення людини до них, а також її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати [4, с. 107].

О. Пометун під компетенцією розуміє інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності.

Фахівець зазначає дане поняття не тільки як знання та вміння в тій чи іншій галузі, і не тільки як сукупність окремих процедур діяльності, а як властивість, яка дозволяє людині здійснювати роботу в цілому [9, с.68].

Питання впровадження та вимірювання рівнів досягнення учнями компетентностей дуже складне, перспективне, потребує наукового підґрунтя та часу для опрацювання. Але розпочинати цю роботу необхідно вже сьогодні, розраховуючи на перспективу.

Уважаємо, що компетентнісний підхід передбачає викладання теми через створення проблемних ситуацій, надання практико-орієнтованих завдань, які зі свого боку дають змогу учням проводити аналіз та синтез інформації, оцінювати її та створювати новий продукт. Важливим нині є не тільки об'єм знань, а й уміння ними оперувати, бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформуванню у школяра та дорослої людини вміння вчитися. Це вміння формується шляхом компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання. Саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Сучасні навчальні програми спрямовують діяльність учителя на виконання завдань, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти, реалізацію компетентнісного потенціалу, зокрема мовно-літературної галузі, актуалізацію ціннісних орієнтирів, формування предметної та ключових компетентностей. Тож для формування ключових компетентностей зосереджуємо зусилля на загальнопредметні вміння, такі, як: працювати з інформацією, аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, висловлювати припущення і робити висновки, розв'язувати проблеми, працювати в команді, приймати рішення, ефективно спілкуватися, генерувати нові ідеї, розвиткові критичного мислення й емоційного інтелекту.

Вивчення кожної теми рекомендуємо починати з цілевизначення, що сприяє становленню цілеспрямованості, активізації внутрішніх мотиваційних резервів, умотивованості рефлексії, оскільки між цілевизначенням і рефлексією є логічний зв'язок, що забезпечує здатність здобувачів освіти займати зовнішню позицію стосовно свого «Я», критично оцінити себе, свою діяльність, виявити невикористані резерви, окреслити шляхи подальшого самовдосконалення. З огляду на це доцільно пропонувати завдання й запитання, які учні зможуть застосовувати як орієнтири в пошуках шляхів розв'язання повсякденних життєвих проблем. У процесі навчання заохочуємо й підтримуємо самостійність мислення, що дає змогу здобувачам освіти розмежовувати власну й чужу позицію, порівнювати й оцінювати їх, формувати систему ставлень. Слід зауважити, що цінними є такі вміння: виявити і сформулювати проблему; швидко знайти інформацію, оцінити, чи достатньо цієї інформації для розв'язання проблеми; у разі потреби з'ясувати, якої інформації бракує, використати зібрану інформацію для розв'язання проблеми. На уроках акцентуємо увагу учнів на правилах комунікативно доцільного використання одиниць усіх рівнів мови в усному й писемному мовленні, зокрема приділяємо увагу труднощам слововживання, складним випадкам наголошування, правопису, нормам узгодження мовних одиниць, культурі слова. Компетентний мовець має знати правила застосування мовних формул, з допомогою яких він може познайомитися і подружитися, з'ясувати або уточнити певну інформацію, пояснити, запросити, попросити вибачення, привітати когось або висловити співчуття. Звісно ж, що актуальними є завдання, що забезпечують формування в учнів умінь працювати з різноманітними лексикографічними джерелами. Привертаємо увагу до іншої важливої проблеми – навчання працювати в команді, групі, парі і методів, що сприяють цьому. На уроках акцентуємо увагу учнів на правилах комунікативно доцільного використання одиниць усіх рівнів мови в усному й писемному мовленні, зокрема.

приділяємо увагу труднощам слововживання, складним випадкам наголошування, правопису, нормам узгодження мовних одиниць, культурі слова. Компетентний мовець має знати правила застосування мовних формул, з допомогою яких він може познайомитися і подружитися, з'ясувати або уточнити певну інформацію, пояснити, запросити, попросити вибачення, привітати когось або висловити співчуття. Звісно ж, що актуальними є завдання, що забезпечують формування в учнів умінь працювати з різноманітними лексикографічними джерелами. Привертаємо увагу до іншої важливої проблеми – навчання працювати в команді, групі, парі і методів, що сприяють цьому.

До ключових мовних навичок XXI століття віднесено розвинений словниковий запас, що визначає доцільність системної роботи над збагаченням словника учнів. О. Овчарук вважає, чим складнішим, динамічнішим стає світ, життя людини, тим більше нових компетентностей вони вимагатимуть, щоб найадекватніше відповідати на нові виклики, розв'язуючи життєві проблеми, долаючи «вивчену безпомічність» [7, с.12]. Тому для забезпечення розвитку компетентного мовця в умовах безпосереднього спілкування передбачаємо залучення учнів до дій зі сприймання й використання інформації в реальній мовленнєвій практиці, зокрема бесіди, дискусії в класі, мікродискусії в групі, обговорення в парі, інтерв'ю. Така мовленнєва практика розгортається навколо прослуханих, прочитаних, переглянутих текстів або медіатекстів. Мотивування учнів до вдосконалення власного мовлення сприяє стійкому пізнавальному інтересу до фонетичних закономірностей української мови, орфоепічних норм та знань зі стилістики. Крім безпосередньої участі в спілкуванні, учні вчать аналізувати комунікативні ситуації з позиції спостерігача на прикладі рольових ігор, театралізації, перегляду або прослуховування медіатекстів, опановуючи необхідні для цього поняття з теорії комунікації, теорії тексту, теорії інформації. Такі знання на етапі адаптаційного циклу базової освіти мають прикладний характер і використовуються в процесі навчання з метою подальшого вдосконалення усного та письмового мовлення.

Для того, щоб підлітки адекватно зрозуміли ціннісний потенціал художнього твору, адже він має викликати в них зацікавлення, прагнення прочитати, використовуємо сучасні технології навчання, зокрема орієнтовані на залучення всіх учнів до процесу сприйняття, обговорення й інтерпретації художніх творів. Моделі уроків вивчення сучасних художніх творів можуть мати триетапну структуру: вступна частина, власне робота з текстом і підсумкова, рефлексійна частина. У вступній частині варто застосовувати інтерактивні мотиваційні завдання на основі медіатекстів, в основі яких – «занурення» у контекстуальні зв'язки художнього тексту. В основній частині уроку використовуємо прийоми розвитку критичного й аналітичного мислення на основі текстуальної роботи: дидактичну ейдетику, складання й розгадування квестів, вікторин, виконання творчих завдань на фреймах, зокрема й на віртуальних дошках Miro, Padlet, Jamboard тощо. На уроках текстуального вивчення сучасних літературних творів практикуємо творчі завдання та проєкти. Реалізувати компетентнісний підхід допомагає проєктна діяльність. *«Розкажи – і я забуду, покажи – і я запам'ятаю, дай спробувати – і я зрозумію,» – стверджує китайська мудрість.* Проєктна діяльність сприяє підвищенню особистої впевненості кожної дитини, надихає на розвиток комунікативності та уміння співпрацювати, висувати гіпотези, забезпечує механізм розвитку критичного мислення, навички шукати шляхи вирішення проблеми, розвиває дослідницькі уміння, спостережливість, аналітичне мислення.

Таким чином, бути компетентним – значить уміти реалізовувати знання, застосовувати досвід, волю і емоційний стан для вирішення проблем у конкретних обставинах. Такі уміння необхідні для реальної життєдіяльності. Багатогранна палітра розуміння суті видів компетентності свідчить про складність, суперечливість і неоднозначність самого поняття компетентності як самоздатності до оптимальних дій, як інструментальної основи діяльності. Природно, виникає запитання: чи можливо в реальному житті охопити таке величезне коло питань? Яким шляхом їх вирішувати? Чи

здатна сучасна система освіти переорієнтувати процес навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей. Відповідь на всі ці запитання тільки одна: «Так». Більше того – у нас просто немає іншого шляху, якщо ми поставили за мету формування учня-випускника, готового до життя, здатного до подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Але на цьому тернистому шляху кожен учитель іде своїм особистим шляхом. Педагог повинен приділяти основну увагу досягненням своїх учнів, а не їхнім невдачам, ступеню їхнього розвитку. Треба надавати дитині можливість поліпшити свій результат, можливість особистого зросту і просування вперед. Кожне таке просування можна вважати навчальним досягненням. Для реалізації компетентнісного підходу до навчання вчитель повинен сприяти зацікавленості кожного учня в роботі класу за допомогою чіткої мотиваційної установки, використовувати різноманітні форми й методи навчальної діяльності, стимулювати учнів висловлювати свої думки без страху бути покараним за неправильну відповідь. Важливим також є вміння вчителя створювати на уроці такі ситуації, які дають можливість кожному учневі проявити ініціативу, самостійність. Такий підхід якнайкраще сприяє формуванню ключових компетентностей школярів. Адже ключові компетентності – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально предметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку – взагалі будь-якій людині. Тому компетентнісний підхід в освіті – це сучасний орієнтир, для того, щоб він повною мірою став реалією, очевидним стає те, що відповідно до неї мають бути адаптованими всі компоненти навчального процесу. Тільки за умови охоплення всього педагогічного процесу можна досягти формування компетентності учнів як інтегрованого результату навчання.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. - <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>.
2. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/ Н.М. Бібік// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47-52.
3. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 40. - Серія: Педагогічні науки. - 2008. - С. 63-68.
4. Канішевська Л. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативної компетентності учнів початкової школи у позаурочній діяльності / Л. Канішевська // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – 368 с. – С. 107
5. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/ Н.М. Бібік// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47-52.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Освіта в контексті стратегічних завдань розвитку України/ О. Овчарук// Директор школи Україна. – 2005. – № 5. – С. 4-33.
8. Пастухова Н. Рівень сформованості компетентностей як новий освітній результат/ Н. Пастухова// Управління освітою (Шкільний світ). – 2008. – № 14. – С. 7-8.
9. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти /О.Пометун// Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65-69.
10. Савченко О. Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти/ О. Савченко// Освіта України. – 2006. – №62-63. – С. 4.
11. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект/Г.О. Сиротенко – Х.: Основа, 2003. – 96 с.
12. Трофименко С. Компетентнісний підхід до освітнього процесу як вимога сучасності/ С. Трофименко// Управління школою. – 2007. – № 19. – С. 50-51.

РОЗДІЛ 4 КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ТА ЙОГО МІСЦЕ В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Білянin Григорій,
Чернівці

МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Автор статті порушує питання про застосування нових понять, введених Державним стандартом базової середньої освіти в педагогічну діяльність вчителів 5-х класів НУШ, зокрема: досліджує, моделює, критично оцінює, розвиває, що пов'язується із моделюванням процесів і ситуацій, розробленням стратегії чи плану дій для розв'язання проблем, тобто ведення особливої форми експерименту, за якої досліджується не сам об'єкт, а певна його заміна. На основі глибокого вивчення нових підходів до побудови освітнього простору, відповідно до нового Державного стандарту, першочерговим для вчителя-предметника 5-го класу автор статті називає ретельне опрацювання вибраної ним модельної програми або створеної власної. Суть актуальності цього питання полягає в тому, що це не лише одна з основних вимог до обов'язкових результатів навчання учнів у математичній освітній галузі, але й можливість реалізувати багато викликів в інших галузях, що загалом сприятиме якісному навчанню.

Ключові слова: компетентісний підхід, моделювання, матеріальні моделі, інформаційні моделі, етапи моделювання, математичне моделювання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. З вересня 2022 року в середній школі стартувала освітня реформа «Нова українська школа», що вже впроваджувалася в початковій школі впродовж 2018-2022 років. Концепцією Нової української школи передбачено зробити освіту відповідною для успішної її реалізації здобувачами освіти в житті в ХХІ сторіччі. Такий підхід має на меті виховати компетентного учня – іноватора та громадянина, який вмітиме ухвалювати відповідальні рішення та дотримуватиметься прав людини, замість тренуваного учня, який вмів лише запам'ятовувати факти та знав основні поняття. Для цього створено Новий Державний стандарт базової середньої освіти – основний документ, який містить повний комплект нормативної бази щодо реалізації оновленого змісту та підходів в освіті [2]. Державним стандартом для всіх рівнів загальної середньої освіти єдиною метою навчання передбачено проводити його за двома циклами – адаптаційний етап (5-6 класи) та базовий (7-9 класи). На основі Стандарту розроблено відповідні програми для організації освітнього процесу за 9-а галузями [5]. Наразі реалізується адаптаційний етап – навчання п'ятикласників.

З метою якісного впровадження Державного стандарту в педагогічну діяльність освітян області, зокрема уникнення ризику щодо нівелювання вчителями компоненти соціально-емоційного навчання (оскільки така загроза існує і можливе відсування «м'яких» навичок НУШ на задній план та лише накопичення знань за предметом), першочерговим завданням для працівників ППРО всієї України має стати максимальне зосередження уваги на тому, щоб учителі зрозуміли як і навчилися працювати із новим Державним стандартом. Адже вчителі традиційно звикли проводити навчання згори вниз, коли вони інформацію транслювали, а учні її відтворювали. На нашу думку, Державний стандарт розрахований на академічну свободу вчителя, оскільки освітяни можуть застосувати як готову модельну програму, так і створювати власну, досягаючи навчальних результатів, вписаних у стандарті освіти. Вважаємо за необхідне допомогти педагогам розробити універсальні підходи з метою досягати успіху.

У такий спосіб ми сформулювали перше завдання для вчителя-предметника 5-го класу

– ретельне опрацювання обраної модельної програми або створеної власної, на основі глибокого вивчення нових підходів до побудови освітнього простору відповідно до нового Державного стандарту. Це стосується, зокрема, таких питань [2]:

- 1) мета освіти, реалізація якої ґрунтується на певних ціннісних орієнтирах;
- 2) вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів на рівні базової середньої освіти, які визначено на основі компетентнісного підходу;
- 3) загальний обсяг навчального навантаження учнів, що розподілений за дев'ятьма освітніми галузями, у тому числі математичній;
- 4) наскрізні вміння, які реалізують усі ключові компетентності.

Зосереджуючи увагу на вимогах до обов'язкових результатів навчання учнів у математичній освітній галузі, виділяємо чотири компоненти, якими передбачено, що учень/учениця:

досліджує проблемні ситуації та виокремлює проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів;

моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії, плани дій для розв'язання проблем;

критично оцінює процес і результат розв'язання проблем;

розвиває математичне мислення для пізнання і перетворення дійсності, володіє математичною мовою.

З-поміж них – моделювання процесів і ситуацій, розроблення стратегії чи плану дій для розв'язання проблем, тобто ведення особливої форми експерименту, за умовами якої досліджується не сам об'єкт, а певна його заміна. З метою вільного використання терміна «моделювання» означимо це поняття такими визначеннями [8; 6].

Моделювання – метод пізнання, невіддільний від розвитку знання, оскільки він є наочно-практичним методом навчання, що дозволяє будувати й використовувати моделі, які стають потужним практичним знаряддям пізнання. Моделювання – це опора, на якій базується будь-який метод наукового дослідження. Моделювання – це заміна реального об'єкта і процесу на наочну модель, яка відображає цю реальність, її дослідження та повернення назад до реальності, якщо виникає така потреба в заміні через їх багатогранність та складність. Отож, моделювання є необхідним і закономірним засобом в освітньому процесі середньої школи на всіх етапах вивчення у всіх освітніх галузях, у тому числі математичній.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вважаємо за необхідне, щоб учитель знав і розрізняв кожний тип моделей, адже кожен тип важливий у своєму застосуванні. Знаючи, що навчальними моделями є всі засоби наочності, навчальні програми, презентації, тренажери тощо, а дослідницькі – зменшені чи збільшені копії об'єкта проєктування, вчитель зуміє їх застосувати в конкретній ситуації на конкретному етапі уроку. А матеріальні моделі (предметні, натурні, фізичні, які завжди мають реальне втілення: дитячі іграшки, макети – птаха, ракети, машини тощо), можна презентувати під час візуального сприйняття фактів.

Особливої уваги, на наш погляд, вимагають інформаційні моделі, які можуть бути вербальними (представлені в словесній або розумовій формі) або знаковими (подані рисунками, схемами, діаграмами, графіками, формулами тощо). При цьому зауважмо, що складають інформаційну модель будь-якою мовою, навіть мовами математики, фізики, хімії, біології, інформатики, технологій.

Подаємо типи моделей [6] за допомогою таблиці (рис 1.)



Зазначмо, що з-поміж інформаційних моделей розрізняють, зокрема такі:
геометричні – графічні форми та об’ємні конструкції (геометричні тіла);
словесні – усні та письмові описи з використанням ілюстрацій;
математичні – математичні формули, що відображають зв’язок різних параметрів об’єкта;

структурні – схеми, графіки, таблиці, кластери;

логічні – моделі, в яких представлені різні варіанти вибору дій на основі різних заключень та аналізу умов;

спеціальні – ноти, математичні формули, графіки елементарних функцій;

комп’ютерні та некомп’ютерні.

Наприклад, математична модель – заміна оригіналу або процесу за допомогою математичних залежностей, а комп’ютерна модель – математична модель, реалізована за допомогою певних програмно-апаратних засобів.

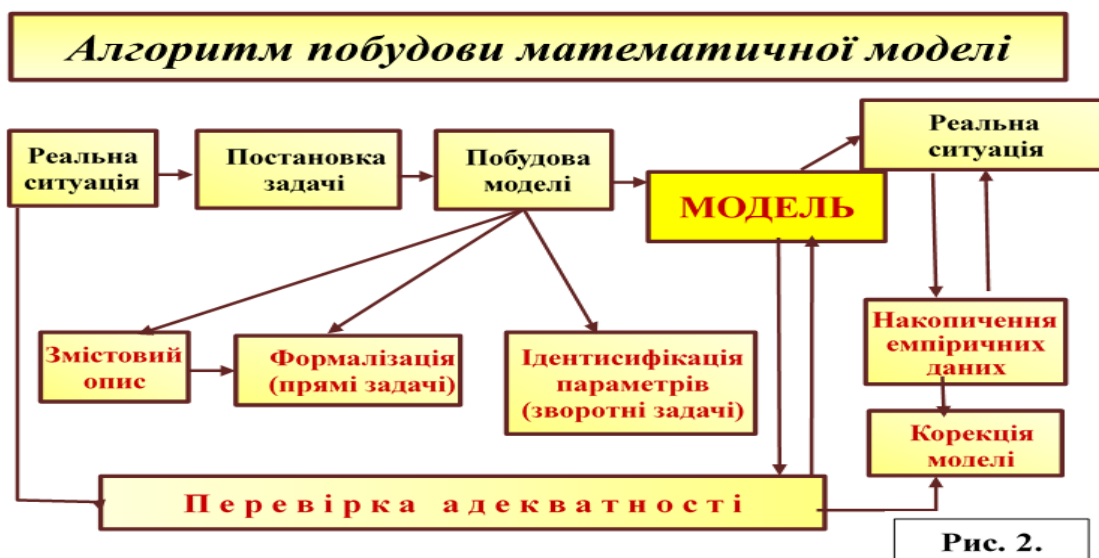
Побудову математичної моделі [1], тобто вивчення явища за допомогою математичної моделі, можна умовно розбити на 4 етапи:

I етап – етап змістовного опису: під час цього етапу формується аксіоматика моделі і синтезується її структура; остання може бути подана як описово-аналітично, у вигляді опису зв’язків, так і графічно.

II етап – етап формалізації опису: під час цього етапу треба виявити математичні співвідношення, що характеризують оригінал з точки зору мети моделювання та аксіоматики моделі. Мета – визначення форми подання математичної моделі. Тут також треба провести дослідження математичних задач, які впливають з математичних моделей.

III етап – етап остаточної побудови моделі: під час цього етапу треба перевірити, чи задовольняє прийнята (гіпотетична) модель критерію практики та чи узгоджуються результати спостережень з теоретичними наслідками моделі в межах точності спостережень. Якщо модель була повністю визначена, тобто всі її параметри були задані, то виявлення відхилень теоретичних наслідків від результатів спостережень дає розв’язок прямої задачі з наступною оцінкою відхилень.

IV етап – етап перегляду і вдосконалення моделі за результатами узагальнення емпірично накопичених даних: у ході розвитку науки та техніки дані про об’єктивні явища можуть уточнюватися і доповнюватися, тобто висновки, що отримуються на основі прийнятої моделі можуть не відповідають нашим знанням про явище, тоді виникає потреба в побудові нової, більш досконалої моделі. Алгоритм побудови моделі матиме вигляд (Рис. 2).



Отже, основні етапи роботи щодо створення математичної моделі [1] за вказаною вище схемою описово можна задати так: розбір реальної ситуації та прийняття рішення щодо побудови моделі; розв'язання математичної задачі, до якої приводить модель; інтерпретація отриманих наслідків з математичної моделі; перевірка адекватності моделі; модифікація моделі.

У загальному випадку під час побудови моделі [8; 1], потрібно враховувати такі вимоги, зокрема:

незалежність результатів розв'язання задач від конкретної фізичної інтерпретації елементів моделі;

змістовність, тобто здатність моделі відображати істотні риси і властивості реального процесу, який вивчається і моделюється;

дедуктивність, тобто можливість конструктивного використання моделі для отримання результату;

індуктивність – вивчення причин і наслідків, від окремого до загального, з метою накопичення необхідних знань.

Оскільки модель створюється для вирішення конкретних завдань, розробник моделі має бути впевненим, що не отримає абсурдних результатів, а всі одержані результати відображатимуть необхідні для дослідника характеристики та властивості модельованої системи.

Модель повинна дати можливість знайти відповіді на певні запитання, наприклад: «що буде, якщо ...», оскільки вони є найбільш доцільними під час глибокого вивчення проблеми. Не варто забувати, що системні аналітики використовують модель для прийняття рішень і пошуку найкращих способів створення модельованої системи або її модернізації.

Вся ця робота покликана допомогти вчителю у виставленні мети для роботи з учнями, щоб вони могли засвоїти матеріал. Причому вона буде змінюватися із ростом класів. Зокрема, цілі навчання математичного моделювання учнів базової середньої освіти можна задати триєдиністю мети:

навчальна – формувати уявлення про математичну модель та її види, уміння будувати математичну модель до задачі або складати задачу за даною математичною моделлю; уміння інтерпретувати отримані у процесі розв'язання задачі дані;

розвивальна – розвивати математичне мислення, увагу, уяву, пам'ять, креативність, а також прийоми розумової діяльності;

виховна – виховувати пізнавальний інтерес до математики, моральність, культуру, відповідальність та вміння гармонійно поєднувати свої «хочу», «можу» «повинен»/«повинна».

Засобом реалізації триєдиної мети виступають у математиці 5 класу задачі проблемного

аналізу, очікувані результати математичних способів дослідження дійсності, прикладного спрямування, адже систематичне їх розв'язування сприяє формуванню не лише системи знань, умінь, наскрізних освітніх компетентностей, а й відповідних навичок прикладного використання інструментів математичного моделювання процесів та явищ навколишньої дійсності; а також розвитку вміння осмислювати можливість та доцільність застосування математичних моделей та відповідних понять як інструментів застосування здобутих знань на практиці, аналізувати результати обчислень, робити відповідні узагальнення, порівняння, висновки та прогнозувати очікувані результати математичних способів дослідження дійсності та доцільність застосування математичних моделей.

Математична модель – це практично наближений опис довільного явища зовнішнього світу за допомогою математичної символіки [1; 4]. Науковці стверджують, що аналіз математичних моделей дозволяє проникнути в сутність досліджуваних явищ. У такий спосіб математичне моделювання виступає як метод пізнання зовнішнього світу, а також прогнозування і управління ним.

Наведемо приклади математичного моделювання в математичній освітній галузі 5 класу. Загалом, в основному моделюють текстові задачі: числовим або буквеним виразом, рівняннями, логічними запитаннями, схемами, таблицями, діаграмами, геометричними рисунками тощо. Покажемо на прикладах конкретних завдань методичні прийоми їх впровадження.

Задача 1. Міграційний рух у Чернівецькій області: у 2020 році прибуло 10406 осіб, а вибуло 9875, у 2021 році – прибуло 11204 осіб, а вибуло – 10300. Знайдіть міграційний приріст за кожен рік та визначте, на скільки більший один із них.

Форма роботи – *колективна з обговоренням умови задачі та способу її моделювання*. Скриня компетентностей: соціальна – «міграція», «міграційний рух». У цьому разі учні прийняли рішення перейти до представлення умови задачі у формі таблиці, оскільки в задачі розрізняють лише числові дані.

	Прибуло	Вибуло	Приріст
2020 рік	10406	9875	?
2021 рік	11204	10300	?
На скільки більше?	---	---	?

Таку модель можна доповнювати планом розв'язання задачі, але це має бути учнівський спільний проєкт, побудований на їхніх ідеях. Його можна будувати за допомогою вузьких запитань. Наприклад:

1. Який приріст населення був у 2020 році?
2. Який приріст населення був у 2021 році?
3. У якому році приріст населення був більшим і на скільки?

Алгоритм розв'язання задач за допомогою рівнянь:

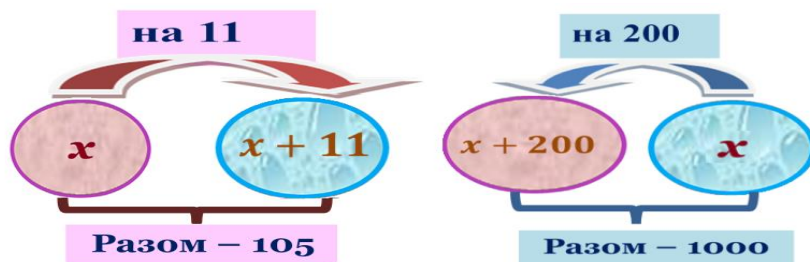
- 1) Позначити невідому величину якою-небудь буквою, наприклад x (букву « x » використовують найчастіше).
2. Записати рівнянням умову задачі з використанням букви, що позначає невідому величину.
3. Розв'язати рівняння.
4. Повернутись до умови задачі.

САМОПЕРЕВІРКА			
Група 1.	Група 2.	Група 3.	Група 4.
а) $x + 33 = 100.$ $x = 67.$	а) $100 - x = 18.$ $x = 82.$	а) $100 - x = 47.$ $x = 53.$	а) $100 - x = 23.$ $x = 77.$
б) Три можливі рівняння: $(x - 13) + 20 = 35,$ $(x - 13) = 35 - 20,$ $35 - (x - 13) = 20.$ $x = 28.$	б) Три можливі рівняння: $(x + 5) - 9 = 11,$ $(x + 5) = 11 + 9,$ $11 - (x + 5) = 9.$ $x = 15.$	б) Три можливі рівняння: $(x - 17) + 30 = 55,$ $(x - 17) = 55 - 30,$ $55 - (x - 17) = 30.$ $x = 42.$	б) Три можливі рівняння: $(x + 8) - 7 = 13,$ $(x + 8) = 13 + 7,$ $13 - (x + 8) = 7.$ $x = 12.$

Завдання 2.			
Робота в групах (четвірками).			
Група 1.	Група 2.	Група 3.	Група 4.
а) сума деякого числа і числа 33 дорівнює 100.	а) різниця числа 100 і деякого іншого числа дорівнює 18.	а) сума деякого числа і числа 47 дорівнює 100.	а) різниця числа 100 і деякого іншого числа дорівнює 23.
б) різниця деякого числа і числа 13 на 20 менша від числа 35.	б) сума деякого числа і числа 5 на 9 більша за число 11.	б) різниця деякого числа і числа 17 на 30 менша від числа 55.	б) сума деякого числа і числа 8 на 7 більша за число 13.

Іноколи більш ефективно дати можливість учням за готовою моделлю – рівнянням – скласти задачу. Таке завдання можна давати учням в парах, або невеликих групах (3-4 осіб). Учні самонавчаються вписувати реальні дані в математичну модель.

Задача 3. Скласти рівняння до задач за рисунками. Зауважте, що стрілка спрямована у бік більшого числа.



Під час розв'язування такого типу задач значиме місце займає перевірка розуміння застосування математичної моделі «рівняння». Рекомендуємо у такому разі використовувати тестові технології навчання. Наприклад:

Завдання 4.	
Робота в парах із самоперевіркою	
Установити відповідність між задачами та їх моделями у формі рівняння.	
1. Якщо від задуманого числа відняти 348 і до отриманої різниці додати 159, то одержимо 601.	А) $(x - 348) + 159 = 601$
2. Якщо до задуманого числа додати 348 і від отриманої суми відняти 583, то одержимо 601.	Б) $(348 - x) - 749 = 601$
3. Якщо від числа 348 відняти задумане число і отриману різницю відняти від числа 748, то отримаємо 601.	В) $748 - (348 - x) = 601$
4. Якщо від задуманого числа відняти 348 і від отриманої різниці відняти 143, то отримаємо 601.	Г) $(x - 348) - 143 = 601$
	Д) $(x + 348) - 583 = 601$

САМОПЕРЕВІРКА

Завдання 5. РУМ-ТУР «ЗАДАЧІ»

Технологія
«Ланцюжок
«Т
ознак»

Форма роботи - індивідуальна
із самоперевіркою та
самооцінюванням

Критерії оцінювання -
правильний вибір - 1 бал;
разом - 3 бали

Поставте у відповідність кожній умові задачі
відповідну модель її розв'язання.

Задача 1.

У 5 класі навчаються
18 хлопчиків та на 7
менше дівчаток.
Скільки всього учнів у
цьому 5 класі?

А.

$$7 + (7 - 2) + (7 + 5)$$

Задача 2.

В нашого класу виїхали 5
учнів, але водночас прибули
7 учнів з іншої школи.
Скільки учнів було в класі
до міграції, якщо зараз
навчається 29 учнів?

Б.

Хлопчиків - 18 }
Дівчаток - ? на 7 < } ?

Задача 3.

У деякому класі 7 учнів
співає у вокалі, на 2 учні
менше - грають на гітарі та
на 5 більше - займаються
спортом. Скільки учнів у
цьому класі?

В.

$$(x - 5) + 7 = 29$$

Залежно від характеру досліджуваних процесів у системі математичні моделі вибирають більш наглядними і доступними для сприймання й обчислення. Під геометричну модель вибирають рисунки. Інколи ці моделі на презентації – динамічні, коли треба добитися розуміння поняття «площа», появляються квадрати одиничної довжини його сторони, які поступово заповнюють фігуру або коли треба досягнути завоювання поняття, або поняття «об'єм прямокутного паралелепіпеда», який заповнюють шарами кубу одиничної довжини його ребра. Форма роботи дозволяє змінювати переходи від самодіяльності до комунікацій в групах / парах, що загалом сприяє успіхам та очікуваним результатам. Багато текстових задач у 5 класі розв'язують за допомогою логічних міркувань – діями, а сприяють правильності їхнього розв'язання математичні моделі – схеми або діаграми Ейлера-Венна. Наприклад:

Робота колективна з обговоренням та обґрунтуванням кроків міркувань

Задача 6. Для виготовлення браслетів закупили 220 г трьох кольорів бісеру. Визначте, скільки бісеру кожного кольору закупили, якщо червоних і чорних було 170 г, а чорних і зелених – 150 г.

Коротка схема умови

Червоні - ?	} 170 г	} 150 г	} 224 г
Чорні - ?			
Зелені - ?			

Модель умови

Розв'язання:

- $220 - 170 = 50$ (г) – зелених бусинок;
- $220 - 150 = 70$ (г) – червоних бусинок;
- $170 - 70 = 100$ (г) – чорних бусинок.

Відповідь: 50 г – зелених, 70 г – червоних, 100 г – чорних бусинок.

Задача 7. Мама Оленки закривала компот, використавши 27 кг вишні, малини й смородини. Визначте, скільки кожного інгредієнта вона мала, якщо малини і смородини було 15 кг, а смородини й вишні – 19 кг.

Задача 8. Зірвали 48 кг яблук трьох видів. Визначте, скільки кожного виду яблук було зірвано, якщо зелених і червоних яблук було 35 кг, а червоних і жовтих – 33 кг.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Описані вище приклади не є переліком всього, чого можна навчити п'ятикласників шляхом моделювання ситуацій, однак, думаємо, цим матеріалом вдалося звернути увагу на класифікацію задач та способів їх розв'язування. Команда «Агенти Нової української школи: математична освітня галузь» Чернівецької області (керівник – Білянina О.Я., методист ППО Чернівецької області) з вересня 2022 року постійно працює над

моделюванням уроків та впровадженням нового Державного стандарту в реальну діяльність. Систематичне розв'язування задач прикладного спрямування, як показує діяльність і досвід команди «Агенти НУШ», сприяє формуванню у школярів системи знань, умінь, наскрізних освітніх компетентностей та відповідних навичок прикладного використання інструментів математичного моделювання процесів та явищ оточуючої дійсності; а також розвитку вміння осмислювати можливість та доцільність застосування математичних моделей та відповідних понять як інструментів застосування здобутих знань на практиці, аналізувати результати обчислень, робити відповідні узагальнення, порівняння, висновки та прогнозувати очікувані результати математичних способів дослідження дійсності та доцільність застосування математичних моделей.

Література

1. Волошина В.В. Розвиток умінь математичного моделювання у старшокласників в процесі навчання природничоматематичних предметів.
2. Державний стандарт базової середньої освіти: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Злепко М.С. Основи біомедичного радіоелектронного апаратобудування. 2011. С. 41-48.
5. Навчальні програми з математики. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83194/>; <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56128/>
6. Островська І.О. Поняття моделі. Типи моделей. Моделювання як метод дослідження об'єктів (рукопис 27.01.2020).
7. Сутність методу моделювання як науковий процес пізнання. Особливості наукового пізнання. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/25551>
8. Швець В.О. Математичне моделювання як змістова лінія шкільного курсу математики. *Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнародний збірник наукових робіт*. Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2009. № 32. С. 16-23.

Букіна Ірина,
Суми

ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ GOOGLE НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

В статті розглядається можливість використання та впровадження в освітню діяльність сервісів Google. Проаналізовані проблеми, які виникають в сучасному освітньо-виховному процесі.

Ключові слова: web-ресурс, сервіси Google, Google, YouTube, Google Slides, Google Docs, Blogger, Google Forms, Google Calendar, Google Sheets

Сучасному вчителю потрібно сьогодні використовувати сучасні інструменти, які не були відомі навіть десять років тому. Навчальний процес вимагає формування у студентів критичного мислення, вміння оперативного та ефективного знаходження потрібної інформації, працювати в проєктах, вирішувати нестандартні ситуації. Освіта сьогоденності спрямована на соціалізацію особистості, новітні інформаційні технології. Вчителі повинні сформулювати у студентів навички інформаційної безпеки, вміння постійно вчитися, опановувати нові знання, орієнтуватися в сучасних комп'ютерних та мережевих технологіях. Цифровий світ в який ми перемістилися, вимагає від вчителя нового підходу до викладання свого предмету. Студентам вже не подобаються традиційні методи викладання (читати підручники їм не цікаво). Завдяки мережевим технологіям вчитель може створити власне інформаційно-освітнє середовище, яке б дозволяло учасникам освітнього процесу ефективно взаємодіяти і досягати спільної мети.

Актуальність обраної теми. Однією з головних причин посиленої уваги педагогів до проблеми впровадження хмарних технологій є зручність та простота використання наявних інструментів для пошуку, створення та використання освітніх web-ресурсів, використовуючи які можна суттєво підвищити ефективність навчального процесу, активізувати навчально-пізнавальну та самостійну діяльність здобувачів освіти. Як показує досвід розвинених країн, відмінним рішенням цих проблем є впровадження в навчальний процес хмарних технологій. Сучасні web-сервіси у хмарі є важливою системою, завдяки якій створюються певні навчальні середовища для організації та проведення навчальної діяльності серед здобувачів освіти, а також підвищення кваліфікації педагогів та розвитку їх професіоналізму. [5]

Останнім часом у освітян використовуються такі терміни: хмарні технології, електронне та дистанційне навчання, відкриті освітні ресурси, відкрите, змішане та мікронавчання. Дедалі частіше постає питання змішаного навчання, його характеристики та завдання, принципи та вимоги, рівні та комбінації, асинхронні й синхронні процеси, переваги, проблеми та тенденції розвитку.

То ж актуальність роботи обумовило недостатнє обґрунтування використання сервісів Google в освітньому процесі за змішаною формою навчання, недостатність висвітлення питання їх використання на уроках історії.

Аналіз стану досліджень проблеми впливу навчального середовища, яке відповідає сучасному технологічному стану суспільства та побудоване на базі сучасних засобів навчання, на результати навчального процесу та динаміку формування особистісних якостей студента показує, що найактуальнішими в умовах широкого використання у навчально-виховному процесі залишаються такі проблеми [1]:

- формування та організація раціонального, педагогічно виправданого навчального середовища;

- пошук і обґрунтування ефективних засобів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів за умов широкого використання новітніх засобів навчання; – формування мотивації і пізнавального інтересу студентів через систему навчального експерименту на базі новітніх засобів навчання;

- поєднання індивідуальних, групових і колективних форм з використанням новітніх засобів навчання;

- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвиток їхньої самостійності в процесі опанування природничо-математичними дисциплінами з використанням новітніх засобів навчання;

- організація оперативного контролю та самоконтролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів за умови використання новітніх засобів навчання з подальшою корекцією процесу навчання.

Сервіси Google сьогодні є популярним інструментом спілкування, обміну думками та отримання інформації. Останнім часом у світовій педагогічній спільноті обговорюються можливості використання мережних сервісів в освіті [6]. Так, за даними опитування [4], до сотні найкращих засобів, що застосовуються для створення і оприлюднення матеріалів навчального призначення або у якості інструментів для особистісного та професійного навчання, увійшли популярні базові сервіси Google, зокрема Диск (Документи) Google, YouTube, Веб-пошук Google та Google+ (відповідно 2, 3, 4 та 10 місце у рейтингу). Виділяють наступні переваги використання сервісів Google перед іншими видами мережних технологій [6]:

1. Висока функціональність та надійність, зручний україномовний інтерфейс. Способи комунікації та оприлюднення інформації в цьому середовищі вивчені більшістю користувачів. Цьому сприяє як зручність та зрозумілість системи, так і активний та тривалий досвід її використання. Етап адаптації студентів до нового комунікативного простору значно скорочується.

2. Індивідуальний доступ до ресурсів і сервісів, значний обсяг дискового (хмарного) простору, який надається користувачеві.

3. Можливість формування груп і підрозділів користувачів. Форуми, опитування, голосування, коментарі, підписки, відправлення персональних повідомлень забезпечують широкі можливості для спільної роботи. Окрім формування навичок співпраці, це стимулює самостійну пізнавальну діяльність, прискорює отримання конкретного інтелектуального або творчого результату, розвиває критичність мислення студентів і дозволяє викладачу спостерігати за роботою студентів та координувати її.

4. Інтеграція з іншими програмними засобами вищого навчального закладу, можливість використання з мобільних пристроїв. Серед переваг навчання за допомогою сервісів Google студенти відзначають інтерактивність і безперервність навчального процесу, можливість виконання завдання в зручний для себе час і в зручному місці.

Серед соціальних сервісів особливу увагу слід віднести Google сервісам [3]. Використання даних сервісів у навчальному процесі надає наступні переваги:

- для використання сервісів достатньо лише мати підключення до Інтернету
- можливість доступу до будь-якого сервісу, що входить до складу Google під одним акаунтом;
- всі інструменти Google безкоштовні;
- користувачі мають змогу працювати колективно в режимі online;
- Google підтримують всі операційні системи і клієнтські програми, які використовують школи та ВНЗ;
- можливість створення та наповнення власної джерельної бази;
- вчитель слідкує за ходом роботи учня не відволікаючи його;
- доступ до матеріалів можна отримати і зі школи, і з дому;
- можливість інтерактивної перевірки виконання робіт.

Найпопулярнішими сервісами Google є:



Gmail – поштовий клієнт, який дозволяє обмінюватись миттєвими повідомленнями, голосовим та відеочатом, має мобільний доступ, а також захист від вірусів та спаму.

Google Drive (Google Диск) – хмарне середовище, що дозволяє зберігати файли на своєму дисковому просторі та мати доступ до файлів в інтернеті з власного комп'ютера або з мобільного пристрою.

Google Docs – текстовий документ, який можна використовувати як електронний робочий лист, в який можна вставляти інтерактивні фрагменти, посилання на зовнішні ресурси, публікувати на сайті, блозі або соціальній мережі. Працювати в документах Google можна як і індивідуально, так і колективно.

Вlogger – сервіс, що дозволяє користувачу створювати власну сторінку в мережі Інтернет, створює умови для спілкування між людьми, об'єднаними спільними інтересами.

Google Calendar – сервіс, що дозволяє планувати зустрічі та справи. Користувач може задавати час зустрічі, встановлювати нагадування, а також надсилати запрошення іншим користувачам через електронну пошту.

Google Translate – сервіс, що дозволяє автоматично перекладати слова, фрази, тексти, використовуючи власне програмне забезпечення.

Google Sheets (Таблиці) – веб-сервіс, що дозволяє створювати, редагувати та експортувати електронні таблиці, а також надавати колективного доступу до роботи з ними.

Google Slides (Презентації) – веб-сервіс, за допомогою якого користувач може створювати, редагувати, експортувати презентації в режимі онлайн, а також надавати колективного доступу до роботи з ними.

Google Forms (Форми) – інструмент, за допомогою якого можна легко і швидко планувати заходи, складати опитування та анкети, а також збирати іншу інформацію.

Youtube – сервіс, що надає послуги з відехостингу, дозволяє користувачам завантажувати, переглядати та коментувати відеозаписи. Активні користувачі даного сервісу створюють власні канали.[2]

Безпосередньо в навчальному процесі сервіси, які надає компанія Google, можна використовувати для інтерактивного спілкування з учнями (електронна пошта, онлайн-спільноти, колективні сховища знань), спільного використання онлайн-додатків (календар, веб-конференції, спільна робота з документами). [5]. Представлені сервісами Google онлайніві та офлайніві матеріали дають змогу користувачу перевіряти правильність виконаних вправ, не покидаючи простору; застосовувати найрізноманітніші наукові, енциклопедичні та довідникові видання; опрацьовувати навчальний матеріал у відповідному темпі та режимі.[2] Використання такого середовища як Google значно підвищує інтерес студентів до навчання, створює умови для саморозвитку, активізує пізнавальну діяльність, формує вміння сприймати та обробляти великі масиви інформації, розвиває спостережливість, сприяє розвитку перцептивної уваги, формує компетентність щодо пошукової та науково-дослідної роботи. Використовуючи сервіси Google, викладачі та студенти отримують більше інструментів для спільної роботи в навчальному процесі: створення веб-сайтів, ведення блогів, виконання проектів у групах, проведення лекцій та семінарів дистанційно тощо [6]. Хмарні сервіси на даний момент є повноцінним навчальним інструментом, що дозволяє навчальному закладу створити власний онлайн-простір та формувати особисте освітнє середовище учнів та викладачів максимально ефективно. [5]

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій є важливим завданням сучасної освітньої системи. Одним із різновидів ІКТ є хмарні технології, що дозволяють здійснити крок до надання освітньому процесу гнучкості та мобільності. Особливу увагу привертають сервіси Google – набір хмарних служб, які допомагають викладачам і студентам продуктивно працювати і спілкуватися, де б вони не знаходилися і якими б пристроями не користувалися. Прості в налаштуванні, використанні та управлінні інструменти (електронна пошта, календар, онлайніві документи та інтерактивні додатки) дозволять зосередитися на тому, що дійсно важливо.

Література

1. Буртовий С.В. Хмарні технології в освіті: Microsoft, Google, IBM. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oin.in.ua/osvitni-hmarymicrosoft-google-ibm-suchasni-instrumenty-formuvannya-osvitnoho-seredovyschanavchalno-doslidnytskoji-diyalnosti-ditej/>
2. Дронь В.В. Google-сервіси в навчальній діяльності викладачів: методичні рекомендації / В.В.Дронь // Економіка в школах України. – 2017. – № 4. – С.2-7.
3. Войтович Н.В., Найдьонова А.В. Використання хмарних технологій Google та сервісів web 2.0 в освітньому процесі. Методичні рекомендації. – Дніпро: ДПТНЗ «Дніпровський центр ПТОТС», 2017 – 113 с.
4. Живіцька С.Ю. Формування пізнавальної самостійності учнів засобами сервісів Google у процесі вивчення іноземної мови / С.Ю.Живіцька // Технологія фахової майстерності: електронні освітні ресурси та технології: обласна науково-практична Інтернет-конференція, 26-30 жовтня 2015 р. – Кіровоград, 2015.
5. Лященко К.В. Google-сервіси: можливості та перспективи використання у сучасному освітньому середовищі URL: https://www.psyh.kiev.ua/Лященко_К.В._Googleсервіси:_можливості_та_перспективи_використання_у_сучасному_освітньому_середовищі.
6. Олексюк В. П. Досвід інтеграції хмарних сервісів Google APPS у інформаційно-освітній простір вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / В. П. Олексюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Т.35, вип. 3. – С. 64-73. – Режим доступу http://nbuv.gov.ua/jpdf/ITZN_2013_35_3_9.pdf

Гиря Олексій,
Суми

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ

У статті актуалізовано проблему формування рефлексивних умінь учнів у закладі загальної середньої освіти. Обґрунтовано та узагальнено основні способи формування рефлексивних умінь у навчально-виховному процесі. Доведено роль проектно-рефлексивної діяльності школяра у процесі формування індивідуальної пізнавальної стратегії учня.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні уміння, рефлексія діяльності, рефлексія змісту, проектно-рефлексивна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції реформування шкільної освіти передбачають розробку і впровадження у практику освітнього процесу особистісно орієнтованих технологій, які формують у школярів систему особистісних цінностей, сприяють зростанню їх самостійності й творчої активності. Це пов'язано з розкриттям феномену рефлексії на рівні регулятивних процесів розвитку особистості учня. Ефективність навчання у значній мірі залежить від чіткої організації навчального процесу на уроці, від вміння вчителя враховувати реальне засвоєння матеріалу кожним учнем та їх індивідуальні особливості. До сучасного уроку висувається безліч вимог. Серед них вимоги, які сприяють збереженню фізичного та психічного здоров'я учнів. У цей ряд ми можемо розмістити й рефлексію. Важливим фактором, який впливає на ефективність рефлексії в навчанні є використання різноманітних її форм і прийомів, їх відповідність віковим особливостям дітей.

Виклад основного матеріалу. Рефлексії у навчальній діяльності відводиться важлива роль. Її мета – «згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності: її смисл, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо» [2]. Крім того, рефлексивна діяльність є засобом самопізнання і самооцінки, співвідношення отриманого і запланованого результатів. Можна стверджувати, що без оволодіння вміннями і навичками

рефлексії учень не зможе стати повноправним і повноцінним суб'єктом навчальної діяльності [4]. Учень опанує рефлексію як здатність аналізувати зміст і процес своєї діяльності, розглядати й оцінювати власні дії, яка реалізується через певні вміння і навички.

Рефлексія – це навичка, яка дозволяє не тільки контролювати спрямованість уваги, а й усвідомлювати власні думки, відчуття і загальний стан. Завдяки рефлексії людина має можливість спостерігати за собою збоку і бачити себе очима людей, які її оточують. Рефлексія – це будь-які наміри особистості, спрямовані на самоаналіз. Вони можуть проявлятися в оцінці своїх вчинків, думок і подій. Від того, наскільки людина освічена і вміє себе контролювати, залежатиме глибина рефлексії [5].

На рис. 1. подано типологію рефлексії.

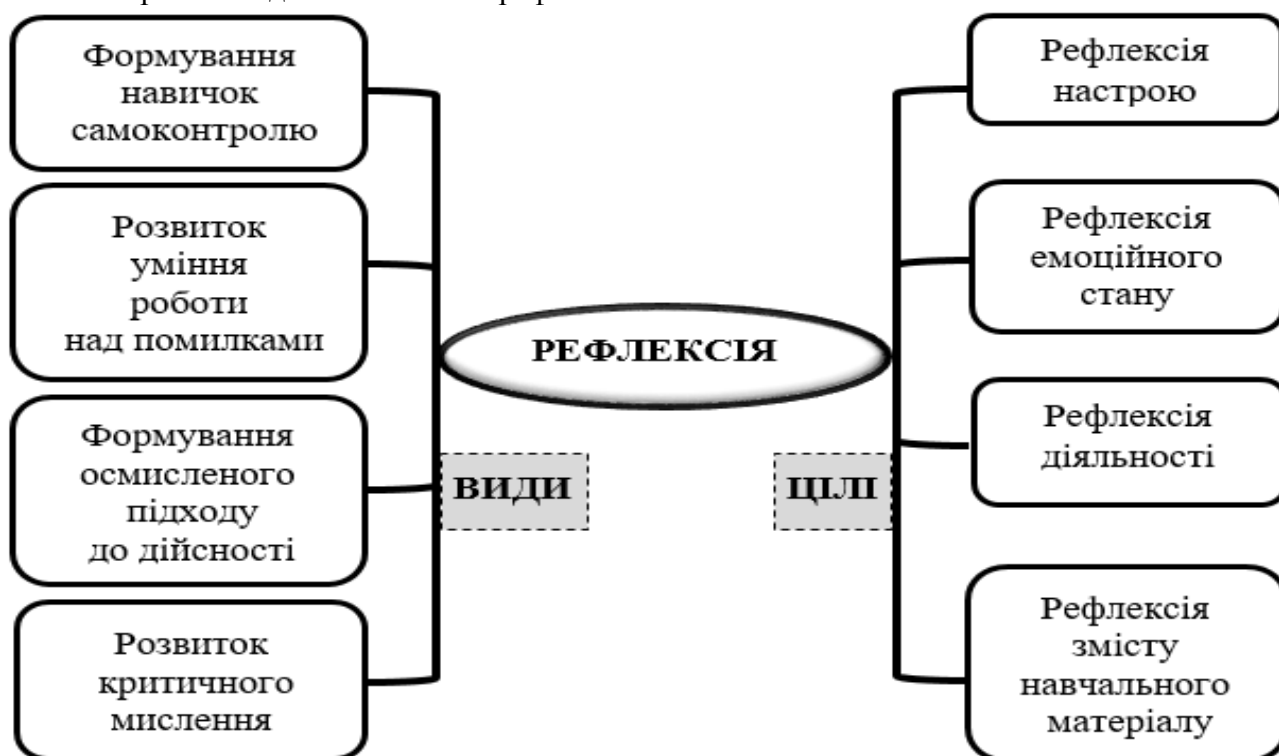


Рис.1. Типологія рефлексії

Рефлексія настрою та емоційного стану використовується на початку уроку для створення позитивного настрою, емоційного контакту з кожним окремо, а також з групою в кінці діяльності для перевірки емоційного стану. Ресурсними матеріалами для проведення цього виду рефлексії можуть бути картки із зображенням емоційних обличь (смайлики), картки емоційно-художнього забарвлення (картини природи, музичні твори про природу), зображення настрою кольорами тощо.

Рефлексія діяльності надає можливість осмислити способи та прийоми роботи з навчальним матеріалом, знайти найбільш раціональні. Даний вид рефлексії зручніше застосовувати при перевірці домашніх завдань, на етапі закріплення матеріалу, при захисті проектів. Він допомагає учням осмислити види і способи роботи, проаналізувати свою активність і, звичайно, виявити прогалини.

Рефлексія змісту навчального матеріалу використовують для виявлення рівня усвідомлення змісту вивченого. Ефективний прийом незакінченого речення, тези, оцінки «збільшення» знань і досягнення мети; прийом аналіз суб'єктивного досвіду й досить відомий прийом синквейну, що допомагають у процесі роботи над темою з'єднати старі знання і осмислити нові. Рефлексивна контрольно-оцінювальна діяльність при організації навчального процесу важлива, оскільки не тільки аналізує результати роботи учнів, але й сам процес роботи, що у свою чергу, передбачає включення кожного учня у взаємоконтроль і взаємооцінку.

Рефлексія здійснюється протягом усього навчального процесу, виконуючи на різних

його етапах різні функції. При цьому важливо, щоб до процесу рефлексії були залучені й учні, і вчитель [3].

Як показує досвід, у випадку неучасті кого-небудь із суб'єктів процесу навчання в процесі рефлексії весь механізм виявляється неефективним.

Рефлексія може бути здійснена в усній або письмовій формі. При цьому вона має різне смислове призначення.

Усна рефлексія має на меті обнародування власної позиції, її співвіднесення з думками інших людей. Часто школярі говорять про те, що вираження своїх думок у формі оповідання, діалогу або питань допомагає прояснити деякі значимі проблеми.

Один з найпоширеніших прийомів усної рефлексії застосовується на етапі завершення уроку.

На нашу думку, розвиток рефлексивних здібностей має відбуватися за наступним алгоритмом (рис. 2.).

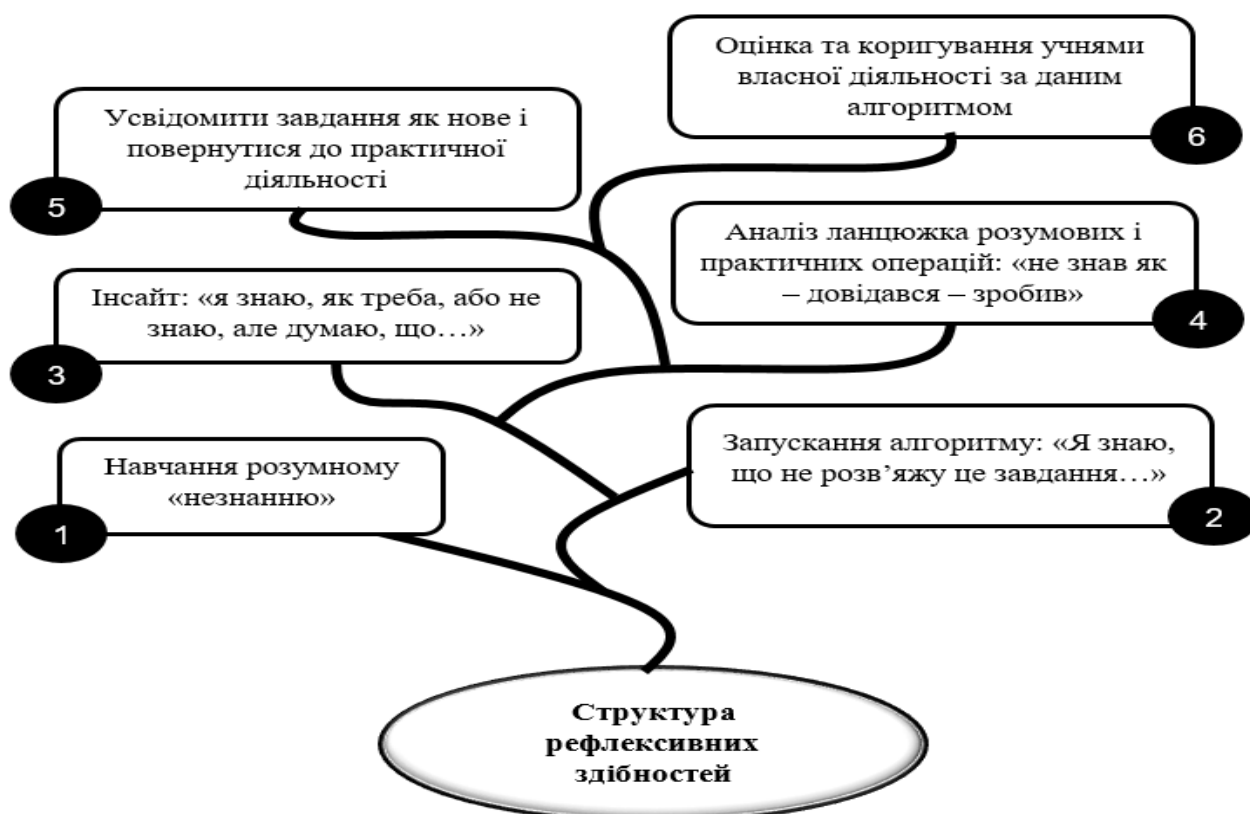


Рис. 2. Структура розвитку рефлексивних здібностей

Важливу роль у розвитку рефлексивних здібностей становить саморефлексія. Учні відповідають на запитання: «Чи справдилися мої очікування?», «Про що мені хочеться поговорити? Яку проблему хотілось би порушити?»

Серед усього розмаїття прийомів усної рефлексії (діалог, перехресна дискусія або дискусія «Сукупний пошук») наведемо опис одного з них, найбільш ефективно застосовуваного в рамках педагогічної практики. Метою прийому «Дворядний круглий стіл» є обмін думками з найбільш актуальної для учасників проблеми.

Дворядний круглий стіл. У процесі його проведення учитель формує з учасників дві групи. Перша група утворює «внутрішнє» коло. Учасники цієї групи вільно висловлюються з обговорюваної проблеми. При цьому важливо, щоб учні не критикували точку зору інших, а коротко й чітко висловлювали власну думку. Учасники другої групи («зовнішнє коло») фіксують висловлення учасників внутрішнього кола, готуючи свої коментарі й питання. Коментарі можуть стосуватися суті обговорюваного питання, процесу обговорення у внутрішньому колі, закономірностей у висловлюваних позиціях, можливих причин подібних висловлювань.

Учасники внутрішнього кола повинні чітко й стисло висловити свою думку, зв'язуючи її з попередніми висловлюваннями. Учитель здійснює координацію роботи, не втручаючись у зміст висловлювань, направляючи діалог у рамки обговорюваної проблеми, фіксуючи різні точки зору. Після закінчення роботи внутрішнього кола вчитель пропонує групі, що утворює зовнішнє коло, взяти участь в обговоренні. Учасники зовнішнього кола працюють відповідно до правил, описаних вище. Наприкінці роботи вчитель просить учасників сформулювати висновки в усній або письмовій формі, після чого висловлює свої зауваження й коментарі.

Більшість учених-психологів і педагогів відзначають, що важливішою для розвитку особистості є письмова рефлексія. Можна виділити декілька найбільш відомих форм письмової рефлексії.

Есе – твір невеликого обсягу, що розкриває конкретну тему й має підкреслене суб'єктивне трактування, вільну композицію, орієнтацію на розмовну мову, прихильність до парадоксів. Написання есе покликано звернути учня до свого досвіду в усіх його протиріччях із певного питання.

Бортовий журнал – форма фіксації інформації з допомогою ключових слів, графічних моделей, коротких речень та умовиводів, питань. Частинами «бортового журналу», що задає викладач і які будуть заповнюватися учнями, можуть бути ключові поняття теми, зв'язки, які може встановити учень, важливі питання.

Портфоліо. Різні варіанти портфоліо, що являють собою набір робіт учнів або студентів, зв'язують окремі аспекти їхньої діяльності в більш повну картину. Портфоліо може включати набір оцінних листів, листів спостережень, фрагменти щоденників, «бортових журналів», відеофрагменти, проекти й плани виступів. Портфоліо – це щось більше, ніж просто папка учнівських робіт, це спланована заздалегідь індивідуальна добірка досягнень учнів.

На нашу думку, у розвитку рефлексивної компетентності учнів на уроках з природничих дисциплін нині досить ефективною є проєктивно-рефлексивна технологія, засобами якої задіюються рефлексивні механізми особистості. Вона побудована таким чином, що всі види рефлексивної діяльності реалізуються в процесі навчання (рис. 3.).

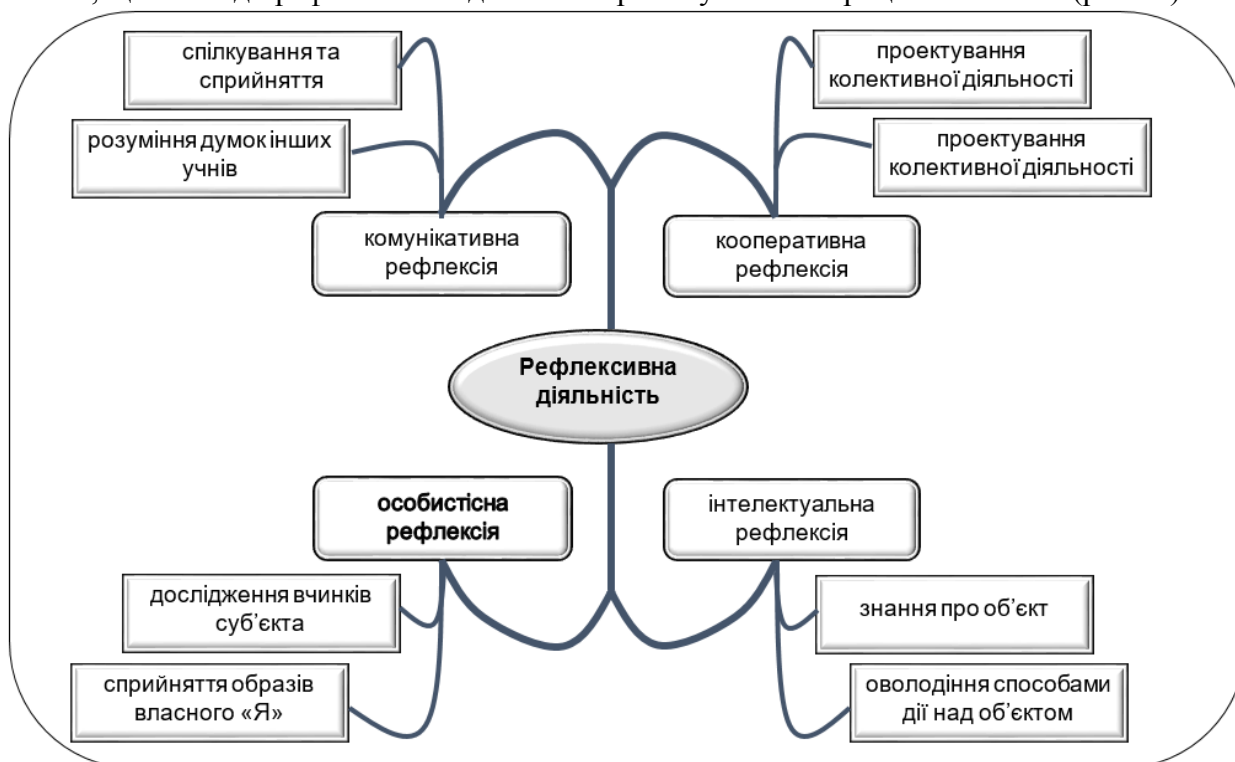


Рис. 3. Види рефлексивної діяльності

Усі види рефлексії активізуються за умови створення установки дитини на спостереження і аналіз процесу власного пізнання, поведінку і розуміння цієї поведінки іншими. Рефлексія власної діяльності розглядається в трьох основних формах залежно від функцій, які вона виконує в часі: ситуативна, ретроспективна і перспективна рефлексія.

Ситуативна рефлексія активізується на уроці під час безпосереднього аналізу ситуації, що виникла. Вона виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок» та забезпечує безпосередню включеність суб'єктів освітнього процесу в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається в даний момент, тобто здійснюється рефлексія «тут і тепер».

Ретроспективна рефлексія служить для аналізу та оцінки вже виконаної діяльності, подій, що мали місце в минулому. Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого в минулому досвіду, зачіпаються передумови, мотиви, умови, етапи і результати діяльності чи її окремі етапи. Ця форма може служити для виявлення можливих помилок, пошуку причин власних невдач і успіхів.

Перспективна рефлексія включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів, що конструюються на майбутнє.

Окрім вищезазначеного, задіяння проєктивно-рефлексивних механізмів передбачає спеціальну організаційну структуру побудови інноваційного навчального процесу, а саме: підготовчу роботу вчителя та реалізацію чотирьох етапів навчального процесу.

Підготовча робота вчителя включає:

- розподіл матеріалу навчального курсу за семестрами з резервом часу (формування великих змістових модулів);
- визначення понятійного апарату, знань, умінь, навичок щодо кожного модуля;
- створення варіативного методичного банку вчителя щодо опанування певного матеріалу (форми організації діяльності, методи, прийоми, види діяльності, засоби навчання);
- визначення критеріальних різнорівневих показників щодо засвоєння матеріалу кожного змістового модуля, розробку інструментарію [1].

I етап навчального процесу – *планування діяльності*.

Організаційна форма: вступний урок.

Структура вступного уроку:

- загальна характеристика змістового модуля;
- презентація понятійного апарату, вимог до знань, умінь та навичок щодо даного змістового розділу;
- розгорнуте подання учням можливих форм, засобів та видів діяльності щодо опанування матеріалом (за варіативним методичним банком учителя), залучення учнівських пропозицій щодо варіантів організації навчання (окреме обговорення способів проміжного контролю);
- складання загального плану засвоєння змістового модуля відповідно до розподілу навчальних годин;
- складання індивідуальних проєктів учнів на основі загального плану (з визначенням терміну виконання).

II етап навчального процесу – *організація навчальної діяльності*.

Організаційні форми: різноманітні типи робочих уроків відповідно до загального плану; самостійна навчальна діяльність учнів (під час самопідготовки і вільного часу у розпорядку дня та у вихідні дні); консультування, індивідуальні навчальні години; узагальнюючий урок.

Порядок роботи:

- виконання індивідуальних проєктів та індивідуальних планів засвоєння змістового модуля;
- рейтингове оцінювання пізнавальної активності учнів;

– проміжний контроль.

III етап навчального процесу – *експертне оцінювання знань учнів*.

Організаційна форма: експертно-контрольний урок. Застосовуються різноманітні види контролю засвоєння матеріалу змістового модуля.

IV етап навчального процесу – *підведення підсумків діяльності щодо засвоєння навчального матеріалу змістового модуля*.

Організаційна форма: підсумковий урок.

Підсумковий урок має таку структуру:

– колективний аналіз і самоаналіз ефективності навчальної діяльності;
– підсумкове оцінювання навчальної діяльності учнів на основі експертної оцінки з урахуванням рейтингу пізнавальної активності.

Проективно-рефлексивна технологія передбачає використання спеціальної експертно-рейтингової методики оцінювання навчальних досягнень, яка має п'ять характерних рис:

1) Весь програмний матеріал з предмета розбивається на змістові модулі.

2) У процесі вивчення матеріалу змістового модуля у робочий зошит учителя та щоденник учня виставляються словесні заохочувальні оцінки за високу пізнавальну активність, старанність та ретельність виконання об'єму робіт з теми, що вивчається і т. ін. На основі заохочувальних оцінок визначається рейтинг пізнавальної активності учня в опануванні даного змістового модуля:

– наявність великої кількості оцінок – високий рейтинг;

– невелика кількість оцінок – середній рейтинг;

– відсутність оцінок – низький рейтинг.

3) Вивчення змістового модуля завершується експертним оцінюванням знань учнів у різній формі: контрольна робота, опитування, залік (усний, письмовий), семінар, зріз знань, творча робота, інтерактивна форма і т. ін.

4) Підсумкова оцінка засвоєння змістового модуля (оцінка за чверть, семестр) виставляється на основі експертної оцінки з урахуванням рейтингу учня.

5) Оцінка за чверть виставляється на основі підсумкових модульних оцінок.

Отже, гуманізація навчально-виховного процесу у закладі загальної середньої освіти школи має здійснюватися засобами формування рефлексивно-гуманістичного середовища за допомогою сучасних ІКТ та інноваційних педагогічних методів.

Висновки. Таким чином, педагогу необхідно формувати індивідуальну рефлексивно-гуманістичну навчальну траєкторію розвитку учня – індивідуальний маршрут, детально сплановану послідовність дій школяра з вирішення завдань із застосуванням сучасних ІКТ, що забезпечує формування ключових компетентностей, розвиток особистісного потенціалу, самореалізацію та гармонізацію стосунків із оточуючим світом. Подальшого дослідження потребують розробка та організація спеціальних програмних комплексів, підручників рефлексивно-гуманістичного розвитку під час роботи із сучасними ІКТ, розробка системи оцінювання гуманістичних якостей особистості.

Література

1. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 255 с.

2. Виногородський А.М. Рефлексивний пошук як механізм вирішення конфліктів у підлітковому віці. Вінниця, 1997. 145 с.

3. Дегтярь А. Рефлексія як психолого-педагогічний феномен. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / за загальною редакцією В. І. Сипченка. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2004. Випуск XXII. С. 93-96.

4. Мельничук І. Становлення рефлексії у процесі організації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Наукові записки. Випуск 41. Серія : Педагогічні науки.

Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. С. 102-106.

5. Садовий М. І., Трифонова О. М. Розвиток технологічної та природничої освіти в умовах сталого розвитку. Наукові записки. Вид-во НПУ імені МП Драгоманова, 2016. Випуск 132. С.197-206.

Гуніна Альона,
Суми

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

У статті обґрунтовано доцільність використання візуалізації інформації на уроках мовно-літературної галузі в закладі загальної середньої освіти. Акцентована увага на актуальності використання візуалізації навчальної інформації для якісного оволодіння програмним матеріалом із максимальним наближенням до сучасних технічних можливостей дитини.

Ключові слова: візуальна освіта, візуалізація; технологія візуалізації; комп'ютерна технологія візуалізації.

Стрімкий розвиток інформаційної культури ХХІ століття визначає основні особливості сучасної комунікації, серед яких, на думку дослідників, важливу роль відіграє візуальний контент через те, що мозок людини обробляє візуальну інформацію значно швидше текстової, внаслідок чого графічний дизайн є основним засобом розробки об'єктів візуальної комунікації.

Актуальність дослідження. Сьогодні часто доводиться чути від учителів та батьків, що діти стали іншими, їх складніше навчати й виховувати. Так, сучасні учні мають ряд особливостей, які, без сумніву, впливають на їхню успішність.

Дослідники відзначають, що сучасні учні належать до іншої інформаційної культури, по-іншому ставляться до процесу пізнання світу. Знати для них – це дедалі частіше означає «бачити». Помітно, що нинішні діти не люблять читати не лише великі за обсягом тексти, а й навіть ті, які відносять до середніх жанрів. Учні масово надають перевагу візуальному мисленню, під яким науковці розуміють «людську діяльність, продуктом якої є породження нових образів, створення нових візуальних форм, що несуть певне смислове навантаження і роблять значення видимим» [3].

Поступальне вдосконалення загальної середньої освіти спрямоване на переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, на навчання його самостійно оволодівати новими знаннями, на формування інформаційної функціональної, мотиваційної та соціальної компетентностей. Змінюються цілі й завдання, що стоять перед сучасною освітою, акцент переноситься із «засвоєння знань» на формування «компетентності», тому адаптувати методичні прийоми й засоби до сучасного освітнього процесу необхідно, тому що як методика, так і суспільство в цілому розвивається спіралеподібно, покращуючи і модернізуючи «старі прийоми, що добре працюють» – одним з яких є візуалізація [3].

Проблема візуалізації навчального матеріалу була предметом дослідження досить великого кола дослідників. Розкриття питання візуального відображення навчальної інформації можна знайти у роботах О. Асмолова, А. Вербицького, В. Давидова, С. Герасимової, Н. Житеньової, З. Калмикової, О. Мукосєнко, Н. Неудахіної та ін. Візуалізація навчальної інформації розглядається на технологічному рівні А. Баришкіним, Г. Лаврентьевим, Н. Резник та ін.

Метою статті є висвітлення візуалізації як одного із засобів підвищення якості мовно-літературної освіти.

Виклад основного матеріалу статті. В останні роки в педагогіці з'явився термін «візуальна освіта», що «віддзеркалює зростаючу роль візуалізації в навчанні, тенденцію витіснення звичних текстів і схем зображеннями, моделями, образами, знаками тощо» [2]. Що ж розуміють під візуальною освітою? На думку Є. Мірошніченка [4], це оволодіння принципами і прийомами організації інформації через візуальні засоби (образи, символи, моделі тощо), які дають змогу ефективно сприймати, засвоювати, зберігати в пам'яті й відтворювати знання.

Дослідники висувають низку аргументів до тези про важливість використання візуалізації в навчанні, зокрема на уроках мовно-літературної галузі:

- переконлива перевага візуальних каналів передачі інформації в епоху інформаційного суспільства (до 90 %);
- більш швидке опрацювання людиною саме візуальних образів;
- розширення і різнобарв'я інформаційних потоків, що вимагає від особистості здатності швидко реагувати на зміст і обсяг даних;
- непристосованість молоді до сприйняття лінійного та однорідного інформаційного контенту;
- широкі можливості візуалізації у представленні великих обсягів інформації (її можна представляти у лаконічній, згорнутій, зручній і логічній формі, що у свою чергу сприяє інтенсифікації навчання);
- потужний розвиток мережі Інтернет та інформаційних технологій, що надає величезний потенціал для використання різних засобів візуалізації [1].

Що ж таке візуалізація? Візуалізація навчальної інформації – це відбір, структурування й оформлення навчального матеріалу в візуальний образ, заснований на різних способах пред'явлення інформації і взаємозв'язках між цими способами, що сприяють активній роботі мислення учня під час читання та осмислення змісту представленого матеріалу.

Комп'ютерна візуалізація інформації – це спосіб подачі інформації за допомогою комп'ютерних технологій (зокрема в мультимедійних програмах), яка дозволяє наочно представити на екрані об'єкти й процеси з різних ракурсів, більш детально, з можливістю демонстрації внутрішніх взаємозв'язків складових частин, у тому числі прихованих у реальному світі, і, що особливо важливо, надає можливість демонструвати процеси, об'єкти і явища у розвитку, у русі, у динаміці.

Візуалізація навчальної інформації на уроках мовно-літературної галузі дозволяє вирішити ряд завдань:

- забезпечення інтенсифікації навчання;
- активізації навчальної та пізнавальної діяльності;
- формування і розвиток критичного й візуального мислення; зорового сприйняття;
- образного представлення знань і навчальних дій;
- передачі знань та розпізнавання образів;
- підвищення візуальної грамотності та візуальної культури тощо.

Будь-яка форма візуалізації інформації містить елементи проблемності. Завдання вчителя – використовувати такі форми наочності, які не тільки доповнили б словесну інформацію, але й самі були носіями інформації. Чим більше проблемності в наочній інформації, тим вищий ступінь розумової активності учня.

Звернемо увагу на основні принципи добору й використання візуалізаційного матеріалу на уроках [3]:

1. Інформативність, сконцентрованість і доречність. Не варто візуалізувати будь-що і заради будь-чого. Перенасичення уроку візуальними образами – така сама його вада, як і недостатність наочного зображення.

2. Різноманітність. Однотипні зразки рано чи пізно викличуть в учнів нудьгу саме через передбачуваність, тому важливо прагнути урізноманітнення. Учням варто пропонувати використовувати широкий спектр візуалізаційних засобів, не обмежувати їх у виборі.

3. Естетична привабливість і емоційність. Сучасному вчителю багато в чому допоможуть праці з педагогічного дизайну. Зокрема, велику роль у сприйнятті візуалізаційного матеріалу відіграє колористика. Тобто візуалізаційні матеріали мають сприйматись оком учня як щось приємне, таке, що зацікавлює. Саме тому варто надавати величезну роль естетичному оформленню візуальної продукції.

4. Доступність для розуміння, відповідність віковим особливостям. Наприклад, учні середніх класів не сприйматимуть такі розгалужені схеми і графіки, як старшокласники.

Існує чимало методичних прийомів і педагогічних технологій, які допомагають візуалізувати навчальний матеріал і розвинути пізнавальну навчальну активність учнів, що, у свою чергу, підвищує якість освіти, у тому числі мовної та літературної. Зупинимося них детальніше.

1. Створення Facebook або Instagram-сторінки відомого письменника чи поета. Соціальні мережі – не тільки гарна можливість презентувати себе, а й інструмент спілкування, активний засіб згуртування людей за інтересами.

Майже кожна відома особа має свою сторінку у Facebook чи Instagram.

Facebook чи Instagram-сторінка письменника або поета допоможе урізноманітнити освітній процес. Її можна редагувати, змінювати, додавати нові складові або ж просто скористатися вже готовим шаблоном.

Заповнюючи сторінку, діти можуть висловити своє ставлення до письменника (поета), знайти цікаву інформацію, дискутувати, але за допомогою вчителя придуть до спільного висновку.

Також створюють такі сторінки для характеристики образів твору: потрібно не тільки розповісти про героя, а й висловити особисте ставлення до нього, проаналізувати вчинки, зовнішність, записати влучні цитати.

2. Кроссенс – це стандартне поле з дев'яти квадратів, у які розміщено певні зображення – асоціації. Читати його потрібно зверху вниз і зліва направо, далі рухатися тільки вперед та закінчувати на центральному квадраті з номером п'ять чи дев'ять – усе залежить від того, в якому порядку буде пронумеровано квадрати. Так утворюється умовний ланцюжок, загорнутий «равликом» [5].

Прочитання можна почати з будь-якого асоціативного зображення, яке розпізнали. За бажанням автора кроссенса, він може бути пов'язаний за змістом з усіма зображеннями. Отже, основне завдання вчителя під час використання цього методу – пояснити кроссенс, скласти розповідь – асоціативний ланцюжок за допомогою взаємозв'язку зображень. Асоціативний ланцюжок 1-2, 2-3, 3-6, 6-9, 9-8, 8-7, 7-4, 4-5 – «основа», а 2-5, 6-5, 8-5, 4-5 – «хрест». Дев'ять зображень розставлені так, що кожне має зв'язок із попереднім і наступним, а центральне об'єднує за змістом відразу декілька.

Зв'язки можуть бути як поверховими, так і глибокими, однак це є відмінною вправою для розвитку логічного та творчого мислення. Її можна використати на уроці засвоєння нових знань, формування умінь і навичок, застосування знань, умінь і навичок, узагальнення та систематизації знань, перевірки й корекції знань, умінь і навичок, комбінованому (змішаному) уроці, як окремий урок, в основі якого метод виступатиме вже як окрема технологія, а також у вигляді творчої самостійної роботи.

3. QR-код (з англійської Quick Response Code «швидкий відгук») – це графічне зображення, в якому зашифрована певна інформація, посилання на сайт чи окрему його сторінку. QR-коди дозволяють отримати миттєвий доступ до будь-якої інформації з мережі інтернет за допомогою смартфонів [6].

Переваги використання QR-кодування:

- швидко: дозволяє отримати миттєвий доступ до закодованої інформації;
- зручно: вміщує великі об'єми відомостей у невеликому зображенні;
- просто: розмішувати код можна на будь-якій рівній поверхні (аркуш, стіна, підлога, бетоноване шкільне подвір'я тощо).

QR-коди є актуальними, оскільки сучасні учні практично не уявляють життя без смартфона. Тому залучення технологій з використанням мобільного телефону на уроках мовно-літературної галузі додатково заохотить учнів до вивчення предметів.

Існують спеціальні програми як для створення відповідних кодів, так і для їх миттєвого сканування. З легкістю створити код на комп'ютері можна з використанням програми <http://qrcodes.com.ua>. Для генерації та створення QR-кодів на смартфоні є значна кількість програм.

4. Схематизація. З точки зору психології, схематизація – згладжування відмінностей між предметами та виявлення подібності між ними. Віртуальна схематизація – це прийом, який заохочує учнів зображувати ідеї та зв'язки між ними у візуальній формі, що допомагає зрозуміти взаємозв'язки між різними концепціями та ідеями.

Схему можна скласти разом, опрацьовуючи новий матеріал як на уроках мови, так і літератури.

5. Ментальні карти – спосіб організації процесу творчого мислення за допомогою схем, побудованих за певними правилами. Ментальні карти (інтелект карти, карти розуму, карти пам'яті, Mind Maps) – це унікальна технологія роботи з інформацією, спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем. Карти пам'яті – проста й ефективна техніка, яку можна використовувати на всіх етапах уроку.

За допомогою ментальних карт поліпшується пам'ять, учні можуть пригадати певні правила, факти, вони вчаться аналізувати, підсумовувати інформацію. Також великим плюсом даної техніки є те, що її можна використовувати як випереджальне домашнє завдання та як результат будь-якої проєктної роботи.

6. Інтернет-меми – це будь-яка інформація, подана лаконічно і дотепно, щоб привернути увагу користувачів інтернету. Вона відтворює певне ставлення до подій чи обставин. Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням. Тривалий час вважалося, що їх використовують у мережі тільки з розважальною метою, проте доведено, що у навчанні вони теж є доволі ефективними [6].

Функції та значення мемів:

– репрезентативна: відтворення побаченого, прочитаного чи почутого з відповідним акцентом на певній інформації;

– комунікативна: реакція на ситуацію, яка породжує дискусію, а також створення особливого мовного простору, зрозумілого певній групі;

– креативна: відтворення подій дійсності у творчому форматі з використанням сучасних онлайн-інструментів.

7. Хмари слів – це зображення, на якому показані слова, теги або певні категорії, які систематизовані за відповідним принципом на єдиному спільному зображенні. Вони сприяють швидкому запам'ятовуванню інформації.

Використання, створення хмар слів – це один з ефективних прийомів на уроках з української мови та літератури. Такі зображення можна створювати як власноруч, так і за допомогою зручних онлайн-ресурсів. Можна використовувати платформи WordArt та Word It Out.

За допомогою цього прийому можна вивчати винятки з правил, проводити словникові, вибіркові диктанти; визначати тему уроку на уроках української мови. Широко можна застосовувати хмари і на уроках української та зарубіжної літератури як під час вивчення нового матеріалу, так і під час закріплення, повторення.

Висновки. З огляду на вище зазначене, можна зробити висновок, що використання візуалізації на уроках мовно-літературної галузі сприяє підвищенню ролі розвивального аспекту навчання, що своєю чергою веде до успішного засвоєння знань, умінь та навичок учнями, дозволяє їм психологічно комфортно та легко здобувати нові знання, отримувати задоволення від реалізації своїх здібностей.

Використання візуалізованих прийомів сприяє розвитку пам'яті, уяви, творчого та критичного мислення та вміння швидко й точно відтворити отриману інформацію. Тож учні мають можливість відчувати себе впевнено у світі інформації, яку вони отримують під час навчання.

Література

1. Безуглий Д. Технології візуалізації навчального матеріалу у фаховій підготовці сучасного вчителя // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки : наук. журн. Черкаси : Черкаський національний університет, 2016. № 11. С. 48–52.
2. Житеньова Н.В. Сутність візуалізації в навчальному процесі // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна. 2013. Вип. 19. С. 18–21.
3. Клименко Ж. Дива візуалізації, або як зробити знання видимими, а уроки літератури – незабутніми // Всесвітня література в школах України. 2019. № 3. С. 2–11.
4. Мірошниченко Є. Дивись и вчись! К.: Агенція «Айпіо», 2016. 216 с.
5. Полевода Н.Г. Система роботи використання візуалізації на уроках української мови та літератури. URL: <https://urok.osvita.ua/materials/mova/posibnik-sistema-roboti-vikoristanna-vizualizacii-na-urokah-ukrainskoi-movi-ta-literaturi/>
6. Чебикіна І. Візуалізація як один із засобів підвищення якості мовної та літературної освіти. URL: <https://vseosvita.ua/library/vizualizacia-ak-odin-iz-zasobiv-pidvisenna-akosti-movnoi-ta-literaturnoi-osviti-484135.html>

Давидова Юлія,
Суми

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

У статті порушено проблему введення в освітній процес інноваційних технологій навчання. Авторами акцентовано увагу на застосуванні на уроках трудового навчання проєктної, ігрової, інтерактивної технологій; окреслено теоретичні та практичні аспекти їх використання в освітньому середовищі.

Ключові слова: інновація, інноваційно-комунікаційні технології навчання, проєктна технологія, інтерактивна технологія, ігрові технології навчання.

Актуальність проблеми. У нових умовах соціально-економічного розвитку України відбувається стрімка переорієнтація ціннісних орієнтирів у суспільстві, перебудова системи суспільного виробництва, що відображається на ринку праці. Тому трудова підготовка має бути гнучкою та пристосованою до технічних, економічних, соціальних потреб суспільства та спрямованою на те, щоб допомогти випускникам закладів загальної середньої освіти у професійному самовизначенні, оволодінні методами творчої діяльності в умовах ринкової економіки .

Трудове навчання як навчальний предмет відіграє важливу роль у формуванні особистості учня, розвитку його здібностей і обдарувань, наукового світогляду. Сучасна система поширення інформації визначає основні завдання, які стоять перед освітою. Ці завдання чітко окреслені в Законах України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» [1, 2].

Предмети «Трудове навчання» та «Технології» мають на меті забезпечити підготовку учнів до свідомого самостійного й вільного вибору професії та трудової діяльності в різних сферах виробництва та домашньому господарюванні; дати учням загальні відомості про основи виробництва, сучасну техніку, технології, процеси управління, основні групи професій та вимоги професії до людини; залучити учнів до основних видів проєктно-

конструкторських і технологічних робіт; сформувати навички розв'язання творчих практичних задач.

Наша інтеграція у світову освітню систему вимагає відходу від застарілих методів організації навчальної діяльності учнів, згідно яких основний акцент робився на засвоєнні учнями програмового матеріалу в уже заданій інтерпретації, із зробленими за учня оцінками подій [4].

Аналіз останніх публікацій. На сучасному етапі проблему використання сучасних педагогічних технологій досліджують провідні методисти з трудового навчання. Зокрема, у працях О. Коберника, В. Тименко, В. Вдовченко, Н. Котелянець, Л. Кравчук висвітлено історичний аспект використання методу проєктів у вітчизняній та зарубіжній школі, охарактеризовано різні підходи до організації інноваційної діяльності учнів.

Теоретичні та практичні засади інтерактивного навчання здобувачів освіти на уроках трудового навчання розкрито у наукових доробках В. Сидоренко, В. Тименко. Про використання ігрових прийомів, які позитивно впливають на розвиток учнів, зазначали Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Кларін, А. Макаренко, О. Леонтьєв, С. Соловейчик, В. Сухомлинський, К. Ушинський тощо.

Мета статті – окреслити ефективність використання сучасних інноваційних технологій на уроках трудового навчання в закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу статті. Метою Закону України «Про освіту» [1] є виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних педагогічних технологій.

Життя доводить, що в складних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нового (нових ідей, задумів, нових підходів та рішень). Це людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити за межі того, що бачать сучасники і бачили «попередники». Тому вся увага має бути зосереджена на видозміні уроку як форми навчання, використання «нестандартних уроків».

Термін «інновація» означає оновлення процесу навчання. Отже, інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації освітньої діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Система ґрунтується на внутрішніх умовах навчання. Тому ідея «інноваційної технології» полягає у виробленні певної сукупності технологій навчання, що сприяють розвитку творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників у сучасних здобувачів освіти [7].

На відміну від звичайних уроків, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, нестандартний урок найбільш повно враховує вікові особливості, інтереси, нахили, здібності кожного учня. У ньому поєдналися елементи традиційних уроків – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення – але у незвичайних формах.

Інноваційними технологіями в трудовому навчанні є:

1. Проєктні технології;
2. Інтерактивні технології;
3. Ігрові технології;
4. Інформаційно-комунікаційні технології.

Особливе місце серед інноваційних технологій займає проєктна технологія під час вивчення трудового навчання (технологій).

Слово «проєкт» у перекладі з латинської мови означає «кинутий вперед – план, задум тощо».

Творчий проєкт – це самостійна (під контролем і з допомогою вчителя) творча робота учня від задуму до практичного втілення в життя.

Основними етапами проєктного навчання є:

1. Організаційно-підготовчий етап. На цьому етапі учні обирають тему проєкту із списку тем, запропонованих учителем (або придумують свою тему), роблять її обґрунтування, розробляють критерії майбутнього виробу, визначають обсяг знань та умінь, які необхідні для виконання задуму, працюють із літературою, шукають та аналізують аналоги задуманого виробу (послуги), пропонують різні власні конструкції виробу

2. Технологічний етап, на якому учень виконує технологічні операції (виготовляє виріб), здійснює самоконтроль і самооцінку своєї діяльності.

3. Заключний етап. Оформлення портфоліо проєкту (проєктної папки). Форми захисту можуть бути різні: так у старших класах, наприклад, учні можуть захищати проєкт за допомогою використання комп'ютерної презентації або демонстрації моделей одягу; 5-7 класи – виставка робіт учнів; учнівські ярмарки тощо.

Під час роботи над проєктом особливу увагу слід звертати на дотримання учнями правил безпечної роботи, виробничої санітарії й особистої гігієни.

Велику увагу слід приділяти підбору об'єктів проєктування. Вони мають бути цікаві дітям. Темі для проєктів, що виконуються учнями, обираються ними виключно за бажанням. Учні самостійно збирають інформацію, проєктують виріб, а у процесі технологічного етапу виготовляють його. Діти оформлюють результати роботи у вигляді доповідей, макетів, мультимедійних презентацій [6].

Сьогодні підрастає покоління учнів, яке вже не хоче працювати за стандартними формами й методиками. І тому виникає необхідність шукати нові методи подачі інформації, обробки і засвоєння матеріалу.

Багато основних методичних інновацій зв'язано сьогодні із застосуванням інтерактивних технологій у навчанні. Активна взаємодія здобувачів освіти із засобами ІКТ розвиває у них навички навчально-дослідницької діяльності й дозволяє досягти кращих результатів у вивченні предмету.

Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною).

Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя і учня. Воно дозволяє вирішувати одночасно декілька завдань. Головним є те, що інтерактивне навчання розвиває комунікативні уміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учнями, забезпечує виховне завдання, оскільки привчає працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів. Також використання інтерактивних методів в процесі уроку, як показує практика, знімає нервову навантаженість школярів, дає можливість змінювати форми їх діяльності, перемикає увагу на вузлові питання теми занять [5].

Ігрові технології є однією з унікальних форм навчання, яка дозволяє зробити цікавим і захоплюючим не лише роботу учнів на творчо-пошуковому рівні, але і буденні кроки по вивченню різноманітних технологій.

Багаторічна практика роботи показала, що зросла кількість різноманітних ігрових технологій, які особливо приваблюють дітей 5-6 класів. Не відмовляються від ігор і старшокласники. Вони з цікавістю ставляться до всього нового, незвичайного в освітньому процесі. На уроках трудового навчання організація ігор допомагає моделювати творчий процес, створює сприятливі умови для розвитку творчих здібностей учнів, розвиває інтерес до самостійних досліджень.

У процесі роботи на уроках стає помітним, як діти комбінують, розв'язують, створюють проблемні ситуації, знаходять альтернативні варіанти вирішення тих чи інших завдань, обґрунтовують власну думку.

У процесі роботи, після вивчення кожного модуля (розділу) програми необхідно проводити підсумкове заняття для систематизації знань і умінь учнів, активізації їх творчої діяльності й самостійності. Цікаві види перевірки знань і умінь, до яких відносяться різні дидактичні ігри, звичайно, не замінять традиційних способів контролю й оцінки знань

програмного матеріалу. Але ігровий підхід вносить в освітній процес процес дух пошуку, творчості, змагань, стимулюючи пізнавальну активність учнів.

Подібні уроки дають прекрасні результати. У процесі гри постійно створюються ситуації, що вимагають негайного вирішення, що веде до формування уміння робити вибір і нести за нього відповідальність. А це вимагає самостійного рішення, ініціативи, розвинутого мислення. Крім того, привабливість уроку-гри, полягає в тому, що учні після нього прагнуть самостійно, добровільно до розширення отриманих знань. Не під страхом отримання незадовільної оцінки, а для того, щоб більше дізнатися [3].

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору – одні з пріоритетних напрямів сучасної державної політики. Інформаційно-комунікаційні технології спрямовані на те, щоб дати якомога більше інформації за допомогою цифрових навчальних засобів.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання) [7].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» [2] визначає головною метою освіти «створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства». Саме тому в системі освіти нашої держави пріоритетним напрямком є особистісний розвиток, який пов'язаний із формуванням творчого потенціалу, розвитку творчих здібностей.

Розв'язання даної проблеми в процесі трудового навчання пов'язане з доцільним використанням різних методів і засобів, у тому числі, і застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

На уроках трудового навчання використання інформаційно-комунікаційних технологій здійснюється за наступними напрямками [8]:

1. Інтерактивні заняття. Цей вид роботи застосовують здебільшого для вивчення нового матеріалу.

2. Різноманітні комп'ютерні вправи. Цей вид діяльності спрямований на практичне застосування та засвоєння відповідних умінь і навичок на основі попередньо вивченого теоретичного матеріалу. Корисним є те, що можна вільно розширювати комплекс вправ, доповнювати його.

3. Використання мультимедійних технологій у навчанні дає змогу здійснити справжній технологічний прорив в організації і практичній реалізації навчального процесу. У практичній роботі вчителі широко використовують довідники, навчальні, демонстраційні програми тощо.

4. Значно полегшують роботу і, що досить суттєво, дозволяють виявити реальний рівень знань учнів тестові програми. Вони корисні ще й тому, що кожен учень може самостійно перевірити свої знання та звернути увагу на недостатньо засвоєний матеріал.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання відносять:

1. Інтернет – це джерело інформації, корисної з точки зору освітньої діяльності, її аналізу та оцінювання.

2. Мультимедійні програмні засоби – це викликає живий інтерес в учнів, покращує процес засвоєння матеріалу, унаочнює пізнання, сприяє розвитку творчих здібностей.

3. Офісні програмні продукти. На уроках слід використовувати офісне та спеціалізоване програмне забезпечення (тобто те, що входить в пакет програм комп'ютера) для підготовки навчально-методичного матеріалу (шаблонів, діаграм, таблиць, презентацій) та для подання учнями результатів виконання завдань в електронній формі.

Висновки. Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання та технологій активізує розумову діяльність здобувачів освіти, розвиває пам'ять, увагу, уяву, зв'язне мовлення, вчить працювати в колективі, самостійно мислити, висловлювати власні

думки, спонукає дітей до навчання, виховує прагнення до знань трудового досвіду. Свідомий вибір і вміле використання інноваційних технологій навчання – це ознака творчості і запорука майстерності сучасного вчителя.

Література

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2232/>
3. Інтерактивні технології на уроках трудового навчання: методично-практичний посібник / Чемшит В.Г. Полтава: ПОППО, 2007. 120 с.
4. Огієнко Д.П. Інноваційні підходи до вивчення галузі «Технології»: лекційний курс: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Початкова освіта». – Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2014. 116 с.
5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.- метод. посібник. К., 2004. 192 с.
6. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: монографія / В.В. Бербец, Т.М. Бербец, Н.В. Дубовата ін.; за заг. ред. О.М. Коберника. К.: Наук. світ, 2003. 172 с.
7. Тягур В. М. Використання сучасних інноваційних технологій на уроках трудового навчання в початковій школі // Наука майбутнього. 2021. № 1(7). С. 140–151.
8. Яшук С.М. Виконання основних етапів проектування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. 2003. № 2. С. 13–16.

Драгунова Віра,
Київ

АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ КОНСАЛТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У статті розкриваються питання проектування консалтингової діяльності в закладі післядипломної освіти та описуються особливості надання консалтингових послуг. Акцентується увага на умовах невизначеності нашої держави, які сьогодні рухають економіку, науку, культуру, освіту, промисловість та зумовлюють розвиток освітнього консалтингу. Підкреслюється стрімке зростання консультаційних послуг, що сприяє консалтинговій діяльності, яка передує значним втратам спричиненими через допущення помилок керівниками при управлінській діяльності тощо. Висвітлюється специфіка консалтингу, розкриваються особливості управлінського консультування в сучасній освітній діяльності та виокремлюються особливості надання учасникам освітнього процесу консалтингових послуг. Розглядаються труднощі та суперечності, притаманні становленню інформаційно-консультативного середовища закладу освіти та впровадження управлінського консультування в закладі вищої освіти.

Ключові слова: консалтинг, консалтингова діяльність, функції консалтингу, освітня галузь, заклади вищої освіти, управління, менеджери освіти.

Сфера освіти України перебуває на етапі кардинальних та широкомаштабних змін, що пов'язані з умовами сьогодення, інтеграцією в європейський та світовий простір, модернізацією державної підтримки освіти, появою нових можливостей для розвитку й надання освітніх послуг, підвищенням відповідних ризиків та комерціалізацією освіти. В умовах невизначеності спостерігаються часті зміни законодавства, особливо в частині актуальності функціонування закладу вищої освіти, зокрема закладу післядипломної освіти, антикризового менеджменту, конкуренції на ринку праці, забезпеченості надання якісних освітніх послуг. Окрім того, надзвичайно актуальним на сьогодні є також обґрунтування

напрямів, стратегічних пріоритетів, проектування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності, тактичних механізмів і засобів надання консалтингових послуг, реформування інституційного середовища консалтингового забезпечення суб'єктів управлінської діяльності консалтингової індустрії та її інтеграції у глобальний ринок консалтингових послуг закладів освіти. Це зумовлює доцільність реалізації проектування консалтингової діяльності і розроблення практичних рекомендацій з вирішення конкретних проблем організації у сфері управління та його організаційного розвитку.

Особливості впровадження консалтингу у вищій школі все ще залишаються малодослідженими. Для продуктивного розвитку та функціонування закладу освіти в означених умовах необхідна переорієнтація моделі управління на більш адаптивну, інноваційну.

Інноваційна модель управління ґрунтується на проектуванні консалтингової діяльності менеджера закладу освіти. Зокрема, окремої уваги потребує проблематика сформованої концепції консалтингової діяльності. Доцільно розмежувати поняття консалтингові послуги та консалтингову діяльність, обґрунтувавши останню як елемент для проектування управлінської діяльності менеджером закладу освіти.

Слід зазначити, що поділ управлінського процесу як основної сфери діяльності і консалтингу як додаткової, є об'єктивною необхідністю. Термін «консалтинг», на нашу думку, найбільш ґрунтовно висвітлює наступне визначення: консалтинг – це специфічний вид спільної інтелектуальної діяльності консультанта і клієнта, в процесі якої відбувається надання послуги з оптимізації способів реалізації інтересів особи, яку консультують, у сферах цілепокладання, діяльності щодо досягнення цілей, а також моніторингу якості та ефективності цієї діяльності; консультаційні послуги мають товарну форму і складають специфічний сектор ринку товарів і послуг [3, с.72]. По своїй сутності, консалтинг є послугою, яка має вплив на формування у клієнта конкретної мети, позиції, способу дії. Провідною метою даної послуги є допомога, наприклад, у формулюванні реальної мети діяльності, або в досягненні визначених цілей та розв'язанні поставлених завдань тощо [4]. Саме проектування консалтингової діяльності відповідно до існуючих стандартів, критеріїв та правил дозволяє говорити про виокремлення даного виду діяльності закладу вищої освіти як синергетичної складової забезпечення управлінського процесу. Такий підхід пояснюється тим, що проектування консалтингової діяльності доцільно представити як вибір оптимальних форм і методів, обсяг управлінської, навчальної та наукової інформації, суму знань економічного характеру, а також низки навичок, що передаються учасникам освітнього процесу в рамках практичного обґрунтування такої діяльності в закладі вищої освіти.

Разом із тим, зазначимо, що освіта – це певна пізнавальна діяльність особистості. Тому одним із ефективним механізмом взаємодії учасників освітнього процесу є діяльність з консультування тих, хто потребує допомоги. Таку діяльність визначають як консалтингову. Головною метою консалтингової діяльності взагалі й освітньої зокрема є допомога системі управління (наприклад, закладом вищої освіти) виявити проблемні моменти в життєдіяльності закладу, що заважають в досягненні визначених цілей та розв'язанні поставлених завдань. Описані аспекти і обумовлюють використання саме освітнього консалтингу для забезпечення результативності та продуктивності життєдіяльності закладу освіти й сприянню якості надання освітніх послуг [4].

Проектна діяльність в закладі післядипломної освіти організовується на основі стандартів управлінського консультування, яка створює основу взаємодії між командою проекту. У той же час, проектування консалтингових послуг зазвичай не містять чітких визначень того, як необхідно виконувати ті чи інші дії, а лише що повинно бути зроблено для ефективного функціонування закладу вищої освіти. Також процес проектування консалтингових послуг містить визначення основних понять, перелік необхідних для виконання фахівців, опис основних процесів проектування діяльності.

Основними фахівцями, що залучатимуться до роботи над проектуванням консалтингової діяльності в закладі післядипломної освіти є:

- замовник – уповноважена особа, що буде використовувати результати консалтингової діяльності;
- керівник проекту – відповідальний за управління з консалтингової діяльності;
- куратор – фахівець, який здійснює адміністративну підтримку, визначає пріоритети, забезпечує взаємодію між функціональними підрозділами;
- керівник функціонального підрозділу – спрямовує ресурси в затвержені консалтингової діяльності;
- функціональний лідер проектування – об'єднує зусилля учасників в межах певної функції або структурного підрозділу.

Що стосується проектування консалтингової діяльності в освіті, варто змодельовати особливості які зумовлюються специфікою системи освіти. Окремі освітні структури надають консалтингові послуги різного характеру, як окремим особам, так і групам населення. Проте, заклади освіти й працівники системи освіти виступають потенційними споживачами консалтингових послуг у сфері професійного самовдосконалення й особистісного розвитку, ресурсного забезпечення освітнього процесу та наукових розробок і досліджень, позиціонування на ринку освітніх послуг (Khomenko, 2020).

Користуючись методами аналізу, порівняння та абстрагування практики консалтингової діяльності, до числа освітніх структур, які займаються консалтингом, можна віднести: заклади післядипломної освіти, науково-освітні центри, агентства тощо. Ці інституції надають такі види консалтингових послуг:

- допомога в розробці стратегій розвитку шкіл, коледжів, закладів вищої освіти крізь призму корпоративного, та індивідуально-групового консультування або навчання;
- здійснення інноваційних розробок в галузі едукції дітей та дорослих за умов державного та контрактного замовлень;
- проведення різних видів діагностики і локальних соціально-педагогічних досліджень для науково-методичних центрів, інститутів освіти інноваційного типу та експериментальних майданчиків з метою узагальнення досвіду роботи та визначення потенційно перспективних напрямків розвитку;
- узагальнення результатів дослідної та експериментальної роботи в галузі освіти, включаючи корпоративне навчання і дистанційні технології;
- психолого-педагогічний аудит і незалежна гуманітарна експертиза методико-технологічних засобів навчання;
- інформаційна підтримка в оформленні грантових заявок у науковоосвітній галузі;
- допомога педагогічним, науково-педагогічним працівникам та керівникам закладів освіти у виборі освітніх маршрутів та вирішенні труднощів, що виникають в освітньому процесі;
- реалізація різного роду програм підвищення кваліфікації працівників освіти включно з організацією та проведенням індивідуально-групових стажувань;
- послуги з науково-методичного супроводу досліджень у різних галузях наук;
- допомога в розробці видавничих проєктів, створення та перевидання наукових і науково-методичних текстів;
- розробка інформаційних ресурсів;
- наукова, методична та організаційна допомога в проведенні конференцій, семінарів з проблем освіти;
- консультації в області освітнього і трудового законодавства;
- допомога представникам національних діаспор в адаптації до умов навчання[5].

Однак, враховуючи той факт, що значна кількість закладів вищої освіти відчуває необхідність консультаційної допомоги з питань управління, попит на консалтингові послуги в Україні залишається низьким. Основними причинами такої ситуації є:

- складна макроекономічна ситуація та загальне зниження ділової управлінської активності в Україні;
- відсутність культури роботи з незалежними експертами;
- низька платоспроможність замовників послуг;
- неспроможність оцінити корисність консалтингових послуг;
- відсутність гарантій конкретних результатів і позитивного ефекту від консультування;
- складність отримання об'єктивної інформації про заклади післядипломної освіти та їх можливості.

Аналіз, проведений на основі експертного опитування фахівців закладів післядипломної освіти, дозволив визначити вагу сегментів керованої і керуючої системи з урахуванням специфіки системи освіти. Для визначення ефективності консалтингової діяльності в закладі освіти запропоновано за методологічним базисом диференціації трьох показників за допомогою чотирьох параметрів, зокрема: проблем діяльності закладу освіти, мети консалтингу, результатів консалтингової діяльності і витрат на реалізацію консалтингового проєкту.

Висновок. Таким чином, системне дослідження процесів формування і структуризації консалтингової діяльності в закладі післядипломної освіти в умовах невизначеності є актуальним як у теоретичному, так і в практичному плані. Проектування консалтингової діяльності буде успішним за умови поліпшення макроекономічної ситуації, усвідомлення менеджерами закладів освіти економічної, фінансової та соціальної вигоди від взаємодії з консалтинговими компаніями; перспективних напрямків співпраці з учасниками освітнього процесу закладу освіти щодо підвищення довіри до очікуваних результатів тощо. Подальші перспективи досліджень будуть спрямовані на розроблення практичних рекомендацій педагогічним, науково-педагогічним працівникам та керівникам закладів вищої освіти щодо проектування консалтингової діяльності в закладі освіти в умовах невизначеності.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с. с. 565. [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989> Перспективи розвитку освіти в Україні: соціологія однієї ілюзії. [електронний ресурс]. Режим доступу: <https://smarpoll.agency/?gclid=CjwKCAiA3 BwE>
2. Капильцова В.В., Курган Т.Г. Стан, проблеми та тенденції розвитку консалтингу в Україні // Вісник Запорізького нац.унів. № 4(8). 2010. с. 189-193.
3. Рак Ю.А. Розвиток конкуренції на ринку консалтингових послуг України: автореф. дис. канд. економ. наук: 08.00.03; Київський нац. торговельно-економічний університет. Київ, 2015. 25 с.
4. Рябова З.В. Консалтинг у закладах освіти в умовах невизначеності. Адаптивне управління: теорія і практика: електронне наукове фахове видання, серія «Педагогіка». Випуск 13(25), 2022. [електронний ресурс]. Режим доступу: <file:///C:/Users/user/Downloads/500-Article%20Text-1051-1-10-20230127.pdf>
5. Хоменко В.В. Консалтингові послуги в освіті. Теорія і методика управління освітою. [електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/25/part_1/30.pdf

ПЕРЕВАГИ ТА РИЗИКИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Розглянуто компетентнісний підхід, результатом реалізації якого в шкільній освіті стає формування в учня відповідної здатності мотивовано й відповідально застосовувати компетенції для вирішення широкого кола завдань. В умовах інноваційних змін набуття знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення компетентності в сучасній освіті, яке сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, а також здатності швидко реагувати на запити часу.

У статті показано сутність компетентнісного підходу в освіті, його позитивні та негативні сторони.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, освітній процес, Нова українська школа.

Із впровадженням Концепції Нової української школи відбулося оновлення освітніх програм з усіх навчальних предметів з урахуванням наступності та перспективності навчання в контексті компетентнісного підходу.

Освітні зміни щодо запровадження компетентнісного підходу відображено в Законі «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державному стандарті початкової освіти, Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти та Типових освітніх програмах.

Відповідно до вимог нових Державних стандартів сучасна парадигма національної освіти в Україні ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту початкової, базової і повної загальної середньої освіти. При цьому особистісно зорієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів, а компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей [4, с. 15].

Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складають: ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми; загальногалузеві компетентності – компетентності, які формуються учнем упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи, і які відбиваються у розумінні «способу існування» відповідної галузі, тобто того місця, яке ця галузь займає у суспільстві; предметні компетентності – складник загальногалузевих компетентностей, який стосується конкретного предмета [2, с. 188-189].

Значний внесок у дослідження проблеми, а саме особливості впровадження компетентнісного підходу у практику навчання початкової школи зробили Н. Бібік, О. Савченко, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Пометун.

Конкретні питання формування предметних, ключових і загальнопредметних компетентностей досліджували українські науковці Р. Арцишевський, Т. Бакка, П. Вербицька, З. Возна, О. Кучер, Т. Ладиченко, О. Муляр, А. Нікітін, В. Оржеховський, О. Охредько, О. Пометун, С. Позняк, Т. Ремех, С. Рябов, Т. Смагіна, К. Чорна та ін.

Компетентнісний підхід означає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей кожного учня. Результатом такого процесу має стати формування загальної компетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка включає знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусувалася на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалося поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід. При цьому школа формує у випускника високу готовність до успішної діяльності в реальному житті. В такій концептуальній схемі вчителі і учні апріорі орієнтуються на особистісно орієнтовані і діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від учителя зміщення акцентів у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку учитель відігравав роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки учня – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [6, с. 170].

Реалізація проголошеного концепцією Нова українська школа компетентнісного підходу в навчанні має враховувати особистісні інтереси учнів і забезпечувати розвиток передусім необхідних у реальному житті ключових компетентностей.

Сутністю даного підходу є формування в учнів узагальнених надпредметних умінь, що представляють собою інтегральні характеристики якості їх підготовки, пов'язаних зі здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності щодо певного межпредметного кола питань.

На підготовку уроку із застосуванням компетентнісного підходу необхідно більше часу на початковому етапі, коли вчитель не має достатньої кількості матеріалів та напрацьованих завдань. Педагогу також потрібен час, щоби винайти ідеї для проблемної подачі матеріалу та формулювання питань для діалогів з учнями. Коли вчитель застосовуватиме компетентнісне навчання на постійній основі, це не займатиме надто багато часу на підготовчому етапі, а вдячність учнів за цікаві уроки та нові вміння переважить витрачений для цього час.

Найпростіше реалізовувати компетентнісне навчання в початковій школі. Засобами навчання можуть бути будь-які об'єкти, які є навколо. У старшій школі роль обладнання значно зростає, особливо у викладанні предметів природничого циклу та інформатики [2, с. 190-200].

З погляду компетентнісного підходу, цілі навчання стають реалістичнішими, осмислюються учнями, перетворюючись на їхні власні цілі заради досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату.

Зміцнюється й розширюється пізнавальна мотивація учнів шляхом розвитку інтелектуальних переживань учня, підтримки успіху; через особистісно орієнтований зміст навчання, задоволення потреби в пошуку нової інформації; створення ситуацій пізнавальних утруднень, диференційованого використання мотиваційних спонук залежно від характеристик уміння вчитися.

Головним засобом реалізації компетентнісного навчання є вміння вчителя вести проблемний діалог, організувати взаємодію учнів та здійснювати формувальне оцінювання. Безумовно, значно збагачують арсенал учителя електронні ресурси, матеріали для проведення дослідів, колекції наочності, моделі тощо.

Найбільш ефективним способом формування ключових компетентностей в учнів є застосування учителем адекватних педагогічних технологій, в рамках яких учень є суб'єктом своєї діяльності. Базовою освітньою технологією, яка підтримує компетентнісний підхід, є

метод проєктів, бо саме він дозволяє з легкістю створити умови для самостійної пошукової діяльності учнів і вирішення проблем. При цьому мета учня пов'язана зі зміною реальності, а мета вчителя – створення ситуацій, в яких формуються комунікативні, інформаційні та проблемні компетентності. Це не означає, що весь процес навчання повинен бути побудований тільки на основі проєктної діяльності. Компетентності формуються і при використанні дослідницьких методів, методів практичних ситуацій на уроці, методів моделювання, дискусійних методів, сюжетної гри і т.п. Головний акцент треба ставити на активне включення в діяльність самих дітей [5, с. 4-8].

Змінюються форми і методи організації навчання – вони набувають діяльнісного характеру, передбачають вироблення самостійності в застосуванні програмового змісту. Широко застосовуються групові форми навчальної роботи з метою формування навичок партнерської взаємодії і співробітництва.

Зміст освіти стає функціональнішим, розглядається на міжпредметному рівні. Він включається в соціальний контекст, спрямовується на набуття пізнавального і життєвого досвіду.

Компетентнісний підхід, який залишається актуальним у міжнародному та національному освітньому просторі, передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних компетентностей особистості, тобто здатності вирішувати задачі у різних сферах діяльності на базі теоретичних знань.

Оцінювання навчальних досягнень передбачає наявність доказів компетентності учня в певній сфері. Це не лише обсяг інформації про об'єкт пізнання, її якість (знання конкретних фактів, правил чи зв'язків і залежностей), а й рівень рефлексивності в самооцінці результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги знанням, які можна здобути самостійно; прагнення до успіху.

Реалізація компетентнісного підходу відкриває перед учнями безліч можливостей. Крім збільшення зацікавленості школярів до навчання та усвідомлення його прикладного значення, компетентнісний підхід дозволяє:

- спрямувати зусилля дітей не лише на засвоєння знань, а й на здобуття позитивного досвіду вирішення різних життєвих ситуацій та виконання певної соціальної ролі;
- перейти від накопичення знань, умінь і навичок до формування здатності творчо реалізовувати власний досвід на практиці; відчутно збільшити рівень продуктивності праці, привчити дітей до самостійності та відповідальності за свої вчинки, розвивати їхні творчі здібності та особистісні якості;
- не просто отримувати інформацію про щось, а знати як використати її для вирішення різноманітних життєвих проблем;
- бути готовими відповісти на головні виклики сьогодення, навчатися протягом усього життя, не відставати від блискавичних темпів оновлення та накопичення інформації [1, с. 47-50].

Важливою ознакою компетентності є також суб'єктність учня, його відповідальне ставлення до навчання, а також уміння вчитися самостійно.

Конкретними проявами цього можуть бути:

- уміння ставити навчальні цілі;
- формулювати критерії правильності виконання завдання;
- організовувати власну діяльність самостійно;
- планувати час;
- звертатися по допомогу у разі потреби, а також надавати допомогу та співпрацювати у групі;
- здійснювати само- та взаємооцінювання.

Запровадження компетентнісного підходу у зміст освіти зумовлено потребою розв'язати проблеми, серед яких – неспроможність учнів застосовувати засвоєні знання, уміння, навички, способи діяльності й ціннісні орієнтації в реальних життєвих ситуаціях,

виконувати вимоги суспільства щодо оновлення знань, тобто реалізації безперервного навчання. А також здатність пристосовуватися до швидкої зміни суспільно-економічних умов, адаптуватися в змінених умовах, уміти знаходити шляхи розв'язання проблем, що виникають у практичній, пізнавальній, комунікативній та інших видах діяльності.

Учитель, який обирає компетентнісний підхід, більше не є звичайним «ретранслятором» знань та навчального матеріалу, він перетворюється на організатора освітньої діяльності з безліччю можливостей.

Змінюється і роль учня: пасивне сприйняття й відтворення знань трансформується в дослідницьку та самоосвітню діяльність. Дитина починає розуміти, що запорукою успішності є сумлінність, прагнення до саморозвитку і позитивна мотивація.

Кожен навчальний предмет має великий потенціал для розвитку ключових компетентностей дітей. Потрібно лише спробувати побачити нові способи роботи, вийти за традиційні межі сприйняття предмету, частіше задіювати інтеграцію та інтерактивні технології. Наприклад, на уроках математики можна формувати не лише математичну, інформаційно-цифрову та підприємницьку компетентності. Вивчення цього предмету забезпечує набуття дитиною більшості ключових компетентностей через упровадження інтерактивності та взаємодію з іншими галузями знань [3, с. 28].

Таким чином, формування в учнів ключових компетентностей в освітньому процесі становить сутність компетентнісного підходу, який проходить наскрізною лінією через усі навчальні предмети (освітні галузі). У результаті вдається об'єднати навчальні предмети в єдиний цілісний зміст, визначивши системоутворюючі елементи загальної освіти як по вертикалі окремих ступенів навчання, так і на рівні горизонтальних міжпредметних зв'язків.

Реалізація компетентнісного підходу має сприятливий вплив на саме освітнє середовище, оскільки посилюється мотивація учнів до навчання, підвищується зацікавленість у його результатах, стимулюється ставлення до знань як до особистісно значущих.

Література

1. Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. Український педагогічний журнал. 2015. №1. С.47-58.
2. Бойчук Ю.Д. Компетентнісний підхід // В кн.: Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень : Монографія / за заг. ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. Харків : “Апостроф”, 2011. С. 188-216.
3. Екологічна компетентність учителя Нової української школи. Навчально–методичний посібник в таблицях і схемах / Упорядники Коваль О. В., Погасій І. О. Чернігів : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. 40 с.
4. Родніна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків.: Основа, 2006. 94 с.
5. Савченко О. Я. Ключові компетентності–інноваційний результат шкільної освіти. Рідна школа. 2011. № 8-9. С. 4–8.
6. Сороколіт Н. С. Можливості реалізації ключових компетентностей Нової української школи у фізичному вихованні школярів. Спортивний вісник Придніпров'я. 2019. №3. С 167-174.

УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ГЕОГРАФІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізовано потребу у формуванні компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення географії.

Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, компетентнісний підхід, компетентісно зорієнтовне навчання.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає від закладів загальної середньої освіти підготовки учнів, здатних самостійно вирішувати багато життєвоважливих завдань, бути соціально активним, усвідомлювати події, критично мислити, використовувати знання для вирішення реальних проблем. Тому все більшого значення в освіті набуває компетентнісний підхід, оскільки саме компетентності на думку багатьох міжнародних експертів є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність випускника до подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства.

Актуальність проблеми. Метою сучасної географічної освіти є створення особистості, яка володіє просторово-географічними знаннями; культурно-географічними ціннісними орієнтирами; особистість, яка пов'язує своє майбутнє з природою, тобто – формування компетентної, обізнаної особистості з активною громадською позицією. Тому сьогодні освітній процес має бути спрямований на досягнення ключових та предметних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз нормативних документів вказує на те, що проблема компетентісного підходу до навчання є актуальною в наш час. На це звертається увага в Законах України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», Концепції розвитку загальної середньої освіти, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти профільного навчання у старшій школі, безперервної освіти з усіх навчальних предметів, у тому числі й географії. Як свідчить аналіз наукових досліджень, значний внесок у розробку питань розвитку компетенцій, формування компетентностей, реалізації компетентісного підходу у навчанні та вихованні зробили І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зязюн, Т. Кушнір, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Л. Пуховська, О. Савченко, О. Хуторський та ін.; у процесі навчання географії – Л. Вішкіна, К. Гуз, О. Діброва, В. Ільченко, О. Надтока, Н. Муніч, О. Тімець, О. Топузов, В. Самойленко, П. Шищенко, Б. Яценко та інші [6].

Метою статті є визначення сутності компетентісного підходу в сучасній освіті, його ролі та значення через призму географічної компетентності, а також дослідження розвитку компетентностей учнів на уроках географії.

Виклад основного матеріалу. Географія – універсальний предмет, який відкриває перед учнем великі можливості для становлення особистості. У період навчання вчитель допомагає учневі сформувати прообраз «дорослих» компетенцій. Сьогодні заклад загальної середньої освіти дає дитині хорошу теоретичну підготовку, але ще мало приділяє уваги практичному застосуванню знань, які учень може використовувати для вирішення конкретних завдань зараз і в майбутньому.

Користуючись структурою компетентностей, серед ключових компетентностей, що формуються під час вивчення географії, можна зазначити наступні: інтелектуальну, інформаційну, мовленнєву, соціальну, комунікативну, загальнокультурну та компетентність саморозвитку. Серед предметних компетентностей слід виділити логічну, картографічну, аксіологічну та інші. Вони спрямовані на формування у студентів просторового уявлення про земну поверхню і розміщення природних ресурсів, населення та господарства, розвиток

умінь усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних і геологічних подіях у державі та світі [4].

Конкурентоспроможність як якість, властива випускнику закладу загальної середньої освіти, багато в чому залежить від його здатності набувати і розвивати вміння, навички, які можуть застосовуватися або трансформуватися стосовно різних ситуацій.

Перед закладом загальної середньої освіти поставлені нові завдання: створення навчального середовища, яке мотивує учнів самостійно здобувати, обробляти отриману інформацію, обмінюватися нею, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі; створення умов, що сприяють розвитку ключових компетентностей учнів; пошук способів зниження перевантаження учнів.

Вирішення цих завдань викликало необхідність застосування мною нових педагогічних підходів і технологій на уроках географії. Одним із плідних напрямів модернізації географічної освіти є технологія компетентнісно орієнтованих завдань.

Метою компетентнісного підходу є вчитися знати; вчитися робити; вчитися жити; вчитися бути.

Компетентнісний підхід – це підхід, який наголошує на результаті освіти, при цьому результатом є не засвоєння великої кількості інформації, а здатність людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовуючи знання і породжуючи нові.

Зрозуміло, що знання і досвід накопичуються й формуються поступово, вдосконалюючись від уроку до уроку. Учень шостого класу менш компетентний, ніж учень одинадцятого. Але їх об'єднує наявність певної компетенції, яка містить особистісне ставлення учня до предмета діяльності. І тут ми вже говоримо про компетентність учня і його особисті якості, а також про мінімальний досвід діяльності в певній сфері.

Сьогодні нашим учням для побудови успішної кар'єри необхідно володіти великим обсягом знань і умінь. Не менш важлива творчість у роботі, креативне мислення, вміння мислити нестандартно. Сучасна географія пропонує шляхи розв'язання багатьох проблем. У зв'язку з цим так важливо відповісти на питання: «З якою метою навчати учнів географії?». З його рішенням пов'язана розробка критеріїв відбору змісту географічної освіти, попиту його результатів в житті майбутнього покоління. Саме тому географічні знання повинні стати фундаментом практичної діяльності, а вміння (пізнавальні, практичні) – основою для формування ключових компетенцій[3].

Ключові компетенції є складовою частиною особистості учнів, їх внутрішнього світу, а також розвивають загальні здібності, в результаті чого з'являються можливості вирішувати проблеми в повсякденному житті.

Які ж компетенції можна сформувати на уроках географії?

1. Ціннісно-сміслові компетенції формують ставлення до життя, правильно розставляють ціннісні орієнтири, допомагають учневі самовизначитися і навчитися приймати рішення і брати за них відповідальність на себе.

2. Загальнокультурні компетенції формуються при вивченні етносів, загальнолюдських і національних культур, сімейних і громадських цінностей, традицій і способу життя різних народів. Більшість уроків географії допомагає сформувати ці компетенції.

3. Навчально-пізнавальні компетенції формуються в урочній та позаурочній діяльності учня, коли він здобуває знання з навколишнього світу, вчиться відрізняти факти від домислів, користується статистичною інформацією, грамотно організовує самостійну пізнавальну роботу. Відносно до досліджуваних об'єктів учень опановує креативні навички: здобування знань безпосередньо з навколишньої дійсності, розв'язання навчально-пізнавальних проблем, знаходження способів дій в нестандартних ситуаціях. Багато старшокласників беруть участь в науково-дослідній та проєктній роботі, яка вимагає від учня аналітичного і творчого підходу до вирішення поставлених завдань. Ця робота дозволяє кожній дитині показати наявні компетенції і придбати нові.

4. *Інформаційна* компетенція припускає опанування сучасних засобів інформації та інформаційних технологій. Сьогодні важко уявити учня, який не вміє користуватися комп'ютером, Інтернетом, адже це так сучасно, а молодь завжди тягнеться до нового. Завдання вчителя географії – показати можливості інформаційної бази Інтернету, навчити вести самостійний пошук, аналіз, відбір інформації, її перетворення, збереження, передачу і презентацію за допомогою технічних засобів й інформаційних технологій. Картина світу змінюється занадто швидко, а "книжкова" література не встигає відслідковувати ці процеси. Інтернет служить джерелом інформації, з якою школяр вчиться працювати, наприклад, створити презентацію до уроку або позакласного заходу, підготувати, показати і проаналізувати знімки досліджуваних територій з Космосу тощо. Залучаючи учнів до цієї роботи, ми наділяємо їх важливими інформаційними компетенціями, які, напевно, будуть затребувані в дорослому житті.

5. *Комунікативні* компетенції формуються в процесі спілкування, містять знання способів взаємодії з оточуючими і віддаленими подіями та людьми; навички роботи в групі, колективі, опанування різних соціальних ролей. Кожен учень в майбутньому буде виконувати різні соціальні ролі, де неможливо обійтися без взаємодії з навколишніми. Учень повинен вміти уявити себе, написати лист, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію[2].

Географія – предмет переважно усного спілкування, тому на уроках ми проводимо дискусії, вчимося оперувати фактами, використовувати доказову базу, аналізувати, ставити питання, робити висновки, захищати свої ідеї. Добре зарекомендували себе уроки, на яких учні працюють у групах: захист проєкту, екологічний моніторинг.

Компетенції особистісного самовдосконалення формуються, коли учень усвідомлює, що все, чого він вчиться, необхідне йому для розкриття власних здібностей, можливостей, тобто самовдосконалення. Чим раніше учень це усвідомлює, тим більше компетенцій опанує.

Види робіт, спрямовані на посилення практичної спрямованості шкільної географії:

- робота з підручником, географічною та науково-популярною літературою;
- робота з картами і картосхемами;
- робота зі статистичними матеріалами;
- робота на місцевості;
- спостереження за навколишнім середовищем;
- робота з ресурсами ЗМІ та Інтернет;
- навчальні наукові проєкти тощо.

Необхідною умовою для реалізації компетентнісного підходу до навчання є посилення уваги до особливостей, мотивів та інтересів окремого учня. Саме вчитель створює сприятливі умови для ефективного навчання, для формування особистісних характеристик кожного учня.

Компетентнісне навчання є перспективним, адже навчальна діяльність набуває дослідний і практико-орієнтований характер і при цьому сама стає предметом засвоєння[1].

Педагогічну майстерню з формування ключових компетентностей учнів можна представити наступною схемою:

1. *По-перше*, це зміна позиції вчителя в організації освітнього процесу, зміна характеру взаємовідносин між учителем і учнем. Учитель повинен бути наставником, координатором, партнером. Моє завдання на уроці – супровід дітей в їх самостійному пошуку знань.

2. *По-друге*, це створення розвивального середовища, що забезпечує умови для формування ключових компетентностей. Це створення умов для набуття досвіду постановки і досягнення мети; включення учнів в реалізацію будь-якої діяльності – дослідження, проєктування; розвиток самостійності і відповідальності учня за результати своєї діяльності; організація групової роботи.

3. *По-третє*, розвиток ключових компетентностей неможливо здійснити без організаційних змін форм навчальної діяльності.

При всьому різноманітті технологій, форм і методів, переважними повинні бути ті, які орієнтовані на самостійність учня. Потрібно вчити своїх дітей представляти результати праці у вигляді: аналізу тексту, узагальнення інформації у вигляді таблиць, схем, опорних конспектів, обговорення, виступи (презентації) [5].

Створення такого середовища дозволяє мені істотно підвищити мотивацію дітей. Адже саме мотивація (тобто готовність до діяльності) є основним компонентом компетентностей. Поряд з традиційними способами підвищення мотивації перевага віддається таким прийомам, які підвищують внутрішню мотивацію дитини.

Технологія формування ключових компетентностей учнів передбачає використання компетентнісно орієнтованих завдань у системі. Існує наступна структура самого компетентнісно орієнтованого завдання: стимул, постановка завдань, джерело інформації, бланк для виконання завдання (якщо воно має на увазі структуровану відповідь), інструмент перевірки.

Кожна складова компетентнісно орієнтованого завдання підпорядковується певним вимогам, обумовленим тим, що компетентнісно орієнтоване завдання організовує діяльність учня.

Застосування компетентнісно орієнтованих завдань на уроці дозволяють вчителю вирішити одночасно кілька завдань:

- оцінити рівень розвитку предметних знань і умінь;
- оцінити рівень розвитку загальнонавчальних умінь і навичок (інтелектуальних, пізнавальних, культуру писемного та усного мовлення);
- оцінити здатність самостійно здобувати знання і вибирати способи діяльності, необхідні для досягнення поставленої мети в завданні;
- формувати пізнавальний інтерес до предмета через розвиток дослідницької компетенції.

Висновки. Таким чином, основними завданнями, які має вирішувати сучасний урок географії, зорієнтований на реалізацію компетентнісного підходу в навчанні є підвищення мотивації освітнього процесу; практична спрямованість навчання; застосування інтерактивних технологій, які є універсальними для розвитку життєвих компетентностей; формування у студентів навичок отримувати, аналізувати та використовувати інформацію з різних джерел; використання проблемного навчання, що сприяє самовираженню та самореалізації особистості; підвищення рівня самоосвітньої та творчої активності студентів.

Разом з тим слід зазначити, що компетентнісний підхід лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають педагогу гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

Література

1. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності. Х.: «Освіта», 2005. 121 с.
2. Гільберг Т. Географія та основи економіки». Київ : НПУ, 2007. 26 с.
3. Покась Л.А. Шляхи формування компетенцій у старшокласників на уроках географії : навчальний посібник. Луцьк, 2010. 44 с.
4. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Київ: Майстер-клас, 2009. 221 с.
5. Тімець О.С. Географічна освіта як основа формування життєвих компетенцій. 2008. №6. С. 2-9.
6. Хуторской А.П. Ключові компетенції – як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти // Народна освіта. 2011. №2. С. 58-64.

Клочко Олексій,
Суми
Швидкий Антон,
Суми

УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ВІДБУВАННЯ ПОКАРАННЯ НЕПОВНОЛІТНІМИ

У статті визначені основні шляхи удосконалення ведення виховної роботи із неповнолітніми засудженими у виховних колоніях. Схарактеризовано особливості побудови соціально-педагогічної системи у виховній колонії.

Ключові слова: виховна колонія, неповнолітні засуджені, виховна робота, пенітенціарна соціальна робота.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Аналіз ситуації, яка склалася навколо виконання покарань щодо неповнолітніх у системі пенітенціарної соціальної роботи акцентує увагу на аспектах підвищення ефективності діяльності таких установ. При реалізації цього завдання важливо відповісти на запитання: над розв'язанням яких саме проблем із неповнолітніми засудженими у місцях позбавлення волі треба працювати, щоб вирішувати їх з використанням тих чи інших компонентів педагогічно-виховної системи. Також важливо знати, що для вирішення такого завдання можна користуватися базовою схемою організації педагогічно-виховної системи або виходячи із змін зовнішніх (ситуація в країні) і внутрішніх умов (ситуація, що відноситься до змін соціально-демографічної або кримінально-правової характеристики неповнолітніх) слід змінювати (підсилювати, зменшувати) окремі компоненти.

Інше важливе питання: може чи існуюча педагогічно-соціальна система діючих виправних установ для неповнолітніх мати ресурс для вирішення тих проблем, які гостро позначилися саме у сучасний період? Відповідаючи на таке питання необхідно зауважити, що не у всіх випадках наявний ресурс педагогічно-соціальної та виховної системи може бути використаний, так як на об'єкт (склад засуджених) можуть вплинути деякі умови, щоб він у короткий проміжок часу значно змінився.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Саме узагальнена інформація, отримана за результатами проведення перепису, показала, що серед неповнолітніх осіб, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі, утворилися значні тенденції, неврахування яких надалі може сприяти погіршенню умов їхнього перебування у виховній колонії, аж до складної життєвої ситуації. Було виявлено, що значну частину серед неповнолітніх, які відбувають покарання у місцях позбавлення волі, представляють сироти, діти, що залишилися без піклування батьків, діти, які виховувалися в неповних сім'ях, дитячих будинках, а також у бабусь, дідусів та інших родичів. Проведені в Україні протягом 2020-2021 рр. дослідження показали, що у повній сім'ї на момент арешту виховувалися лише 34,6 %, неповній сім'ї – 48%, а 17,4% представляли категорію осіб, позбавлених батьківського піклування.

Інша тенденція окреслила відсутність соціально корисних зв'язків у більшості неповнолітніх, які перебувають у місцях позбавлення волі. Тоді виникає питання: а звідки їм взятися корисним зв'язкам, якщо саме на початку їхнього життєвого шляху були тільки асоціальні, а життєвий досвід настільки малий, що позитивним контактам утворитися було неможливо. У зв'язку з цим перед співробітниками виховній колонії, працюючими з неповнолітніми засудженими, стоять питання про сприяння над відновленням для них соціально корисних зв'язків або навчання способів та методів їх набуття.

Наступна важлива тенденція, яка була виявлена під час дослідження: значне зниження педагогічного рівня неповнолітніх засуджених, що надходять для відбування покарань у місця позбавлення волі [2].

У ряді колоній для неповнолітніх з'явилися «корекційні» класи і збільшилася кількість абсолютно неписьменних осіб. Враховуючи це, можна зробити певні висновки про педагогічно-виховні можливості сімей, де перебували такі діти та відповідальності державних установ за ведення педагогічно-виховної діяльності.

Позначені тенденції з'явилися детермінант-факторами, що сприяють скоєнню злочинів неповнолітніми та попаданню їх у місця позбавлення волі. Внаслідок чого виникає питання: як за допомогою наявних у виправних установах для неповнолітніх вирішувати їхні проблеми у зв'язку з тенденціями, що склалися.

Аналіз діючої педагогічно-виховної системи вже показав, що вона недостатньо ефективна, що її необхідно пристосувати для вирішення цілей соціальної адаптації та соціальної реабілітації неповнолітніх. Хоча для надання соціально-педагогічної допомоги неповнолітнім, які відбувають покарання, створені структури (служби), що утворюють життєздатну сучасну педагогічно-виховну систему, основними структурними елементами якої є: приміщення для проживання, їдальня, можливості для дотримання правил суспільної санітарії та особистої гігієни; вечірня школа чи начальна-виробничі комбінати, комп'ютерні класи з можливістю виходу до мережі Інтернет; професійне училище; відділ виховної роботи, психологічна лабораторія, група соціального захисту засуджених; навчально-виробничі майстерні для трудової адаптації; клуб, бібліотека; кімнати виховної роботи та кімната для перегляду телевізійних програм; приміщення (будівлі) для відправлення релігійних обрядів (церкви, молитовні кімнати, мечеті тощо); спортивні майданчики, окремі спортивні споруди [1].

Здавалося б, що зазначених структур, де працюють співробітники-фахівці з різних напрямів діяльності, має вистачати для організації ефективної соціально-педагогічної діяльності. Проте практика показує, що представлені елементи педагогічно-виховної системи у своїй діяльності мають давати інший результат, а не той, що отримується на сьогодні.

Слід зазначити, що з метою реагування на необхідність ефективного вирішення завдань ресурсами діючої соціально-педагогічної системи, ось уже протягом 10 років вівся і продовжує вестись пошук можливостей її оптимізації, який постає перед нами у різних формах.

У зв'язку з цим організований суспільно-науковий пошук підвищення ефективності діяльності виправних установ для неповнолітніх засуджених є закономірним висновком оцінки дієвості ресурсів її педагогічно-виховної системи.

Вітчизняний та зарубіжний досвід організації подібних соціально – педагогічних систем у виправних установах для неповнолітніх засуджених дозволяє сформулювати низку принципів, яких необхідно дотримуватись при їх формуванні.

Соціально-педагогічна система виправних установ для неповнолітніх має будуватися наступним чином:

- відповідно до історично вивірених педагогічних принципів: навчання та виховання у діяльності (навчальної, трудової, культурно-масової, фізкультурно-спортивної, тощо);

- згідно з кримінально-процесуальним законодавством, а також з урахуванням вимог міжнародно-правових актів, які ратифікувала Україна;

- процес соціально-педагогічного впливу на засуджених має бути керованим, а діяльність персоналу виховної колонії – упорядкована внутрішнім нормативним регулюванням (організаційно-розпорядчі способи), наявністю планів та облік проведення соціально-педагогічної роботи в групових та індивідуальних формах;

- має бути забезпечений пріоритет застосування психолого-педагогічних форм впливу з урахуванням вікових особливостей засуджених;

– повинні враховуватися останні досягнення науки та передові технології соціально-педагогічного впливу на засуджених, отримані з установ, що мають високу ефективність педагогічно-виховної роботи з неповнолітніми;

– соціально-педагогічна реабілітаційна діяльність має бути спрямована насамперед на вирішення освітніх проблем неповнолітніх та враховувати можливості впливу на почуття та емоції дітей, і навіть формування у них внутрішньої мотивації на завершення соціалізації та формування умінь постійної побудови-реалізації в межах законслухняності планів рішення індивідуальних життєвих проблем;

– для здійснення належного за тривалістю та інтенсивністю соціально-педагогічного реабілітаційного впливу на неповнолітніх засуджених необхідно мати професійно підготовлених працівників та добровільних

– помічників, які залучаються з цивільної сфери: це можуть бути психологи,

– фахівці з соціальної роботи, педагоги, люди, які досягли у певних видах діяльності значних успіхів; представники релігійних конфесій, які історично традиційно організують свою діяльність на території України та діяльність яких легітимна;

– можуть залучатися родичі осіб, позбавлених волі, здатні по своїм особистісним якостям брати участь в організованих соціально-педагогічних заходах, де їх участь буде відбуватися відповідно до правил безпеки та буде етично допустимою;

– необхідно створювати прийнятні соціально-побутові умови, у яких відбуватиметься ефективний соціально-педагогічний реабілітаційний вплив на неповнолітніх;

– для належної організації та проведення соціально-педагогічної та реабілітаційної роботи повинні виділятися відповідні фінансово-матеріальні ресурси; без вкладення відповідних фінансових ресурсів у даний час претендувати на отримання конкретного позитивного результату дуже складно;

– необхідно фіксувати результати соціально-педагогічного реабілітаційного впливу (здійснювати документування, контролювати хід виконання поставлених завдань, проведення виховних заходів), а також аналізувати їх з метою своєчасної корекції для поліпшення отриманих результатів та підвищення ефективності [3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, удосконалення соціально-педагогічної системи реабілітаційної діяльності виправних установ для неповнолітніх може давати результати, що свідчать про покращення діяльності зазначених державних структур виконання кримінальних покарань з неповнолітніми.

Необхідно організувати суспільно-науковий та практичний пошук проведення внутрішньої реструктуризації та розстановки персоналу в напрямку підвищення ефективності діяльності. В якості вихідної ідеї може бути теоретична модель «перетворення виправних установ на реабілітаційні», в якій основою діяльності може стати – саме ресоціалізація та соціальна реабілітація засуджених.

Перспективним напрямком у контексті даного дослідження видається дослідження досвіду упровадження інноваційних підходів до організації відбування покарання неповнолітніми.

Література

1. Кримінально-виконавче право України : підручник / [О. М. Джужа, І. Г. Богатирьов, О. Г. Колб та ін.] ; за заг. ред. О. М. Джужи. К. : «Атіка», 2018. 752 с.

2. Коваль В. В. Моральне виховання неповнолітніх у пенітенціарних установах як один з основних стратегічних напрямів підготовки їх до соціальної адаптації в суспільстві. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 34. Рівне : РДГУ, 2011. С.86–91.

3. Стаднік В. В. Соціально-правовий статус неповнолітніх як суб'єктів пенітенціарного процесу. *Проблеми пенітенціарної теорії і практики*. 2017. № 6. С. 170 – 176.

УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Актуальність теми дослідження. Відповідно до Концепції громадянської освіти в школах України метою громадянської освіти є сприяння формуванню особистісних якостей громадянина демократичної держави, патріота, виховання особистості, якій притаманна демократична громадянська культура, готовність до компетентної участі в житті суспільства. Процес становлення незалежної демократичної України передбачає всебічне утвердження в суспільному та індивідуальному бутті цивілізованих норм життя на основі загальнолюдських цінностей. Тому метою сучасного освітньо-виховного процесу – не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й формувати громадянина, духовно й морально зрілу особистість, готову протистояти викликам глобалізації життя.

На даний час в Україні розбудовуються об'єднані територіальні громади. Місцеве самоврядування в громадах бере участь у суспільно-політичних процесах країни. Тому насамперед потрібно створити умови для того, щоб діти ще з шкільних років були залучені до учнівського самоврядування, дитячих і молодіжних об'єднань, громадських організацій, вчилися самостійно приймати рішення, уміли діяти в правовому полі, аналізувати різноманітні ситуації, передовсім у своєму найближчому оточенні.

Гуманістичні цінності освіти передбачають заміну авторитарно-дисциплінарної моделі виховання на особистісно зорієнтовану. Сутнісними ознаками цих змін є виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку і самонавчання учнів, осмисленого визнання ними своїх можливостей і життєвих цілей.

Основою сучасного виховного процесу є людина, як найвища цінність. Головною тенденцією виховання стає формування системи цінностей. Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, котрий прагне до вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на моральний саморозвиток особистості; держави, зацікавленої у тому, щоб діти зростали громадянами - патріотами.

Нині значно розвинулись громадянські цінності виховання, освітні заклади стали відкритими для громадських організацій. Розширюється кількість суб'єктів виховного впливу, узгоджуються їхні дії. Успішно здійснюються заходи й акції з активізації моральної позиції дітей та учнівської молоді.

Практика показує, що всі ці ознаки найповніше втілені в учнівському самоврядуванні. Виховання соціокомпетентної особистості нерозривно пов'язане з майбутнім країни, відродженням нації, гуманізацією суспільства. Людина повинна жити з думкою, що кожному є місце у соціумі. Керувати політичними та економічними процесами повинні ті, хто є професіоналами, уміють гуртувати навколо себе і вести за собою, хто здатен сформувати професійну команду, в якій поважають думку кожного, де кожен може виявити свої здібності і реалізовуватись у тій чи іншій справі. Такі завдання суспільства вимагають нових підходів до виховання, до виявлення і розвитку здібностей лідера. Адже лідер у школі – це майбутній фахівець, якому вирішувати як щоденні, так і масштабні завдання, які поставить суспільство у час глобалізації світу. Успіх України на світовій арені закладається сьогодні у школі лідерства – учнівському самоврядуванні.

Головне завдання шкільного самоврядування полягає в тому, щоб через розвиток соціальної активності учнів надавати їм можливість проявляти свої здібності, виховувати в них почуття власної гідності.

Робота учнівського самоврядування повинна бути налагоджена таким чином, щоб кожен мав певне доручення і проходив школу лідерства.

Таким чином, практична значимість вказаних проблем зумовлює актуальність дослідження.

В науковій літературі питанню учнівського самоврядування було присвячено багато досліджень. Т.О. Разуменко, аргументувала необхідність розвитку діяльності органів учнівського самоврядування, їх компетенцій з метою підвищення ефективності управління шкільним освітнім закладом [5]. О.В. Нестеренко, дослідила поняття та актуальність створення учнівського самоврядування [4].

Л.М. Голова дослідила критерії та рівні сформованості відповідальності в учнів старшого шкільного віку, роль учнівського самоврядування у формуванні відповідальності в старшокласників і педагогічні умови підвищення ефективності його впливу на даний процес: структура організації сприяє залученню всіх старшокласників до активної участі в житті класу, школи та навколишнього середовища. Визначила етапи впровадження учнівського самоврядування у навчально-виховний процес загальноосвітнього закладу. Розробила методичні рекомендації щодо виховання відповідальності у старшокласників у процесі діяльності учнівського самоврядування [2, с. 7].

А.В. Ляковська описала теоретичні відомості про організацію самоврядування у шкільному учнівському колективі, конкретні практичні поради щодо організації органів учнівського самоврядування, також розробила документи, що врегульовують діяльність шкільного учнівського парламенту в стінах школи [3, с. 63].

У своїх роботах дослідники відзначають, роль учнівського самоврядування у формуванні та становленні особистості в суспільстві, відповідальності за свої дії та вчинки.

Мета дослідження – вивчення роботи учнівського самоврядування у закладах загальної середньої освіти України.

В часи незалежної України у 1991 році був прийнятий Закон України «Про освіту», в якому знайшла певне втілення ідея демократизації школи. Відтепер кожна школа розробляє свій статут, в якому має право встановлювати конкретну форму демократичного самоврядування. Відповідно до них управління освітніми установами повинне будуватися на принципах єдиноначальності і самоврядування. Формами самоврядування названі рада освітньої установи, опікунська рада, загальні збори, педагогічна рада. Порядок виборів органів самоврядування повинен визначатися статутом освітньої установи. Важлива роль в самоврядуванні закладу освіти відводиться учням [6].

У наші дні в процесі докорінного перетворення роботи освітньої установи учнівське самоврядування виходить на якісно новий етап свого розвитку. Ключова проблема – зробити дитину активним учасником, суб'єктом освітнього процесу в школі. Беручи участь в діяльності органів дитячого самоврядування, школярі включаються до практики різносторонньої позаурочної діяльності, ділового спілкування з дорослими на рівноправній основі, залучаються до практики громадянської поведінки і соціальної діяльності. У рамках шкільного самоврядування діти мають можливість впливати на зміст освіти, на процес розробки, ухвалення і реалізації локальних нормативно-правових актів школи, вчать відстоювати свої права та інтереси в ній, задовольняти актуальні потреби в самовираженні, самоствердженні і самореалізації. Для досягнення самоврядування в сучасній освітній установі необхідно вирішити ряд проблем, таких як формальне функціонування органів самоврядування, без урахування думки і бажання самих учнів. Принцип самодіяльності та ініціативи в роботі з учнями нерідко ігнорується. Педагоги чинять прямий тиск на громадську думку школярів, самоврядування організовується формою, але не за суттю. Самоврядування залишається привілеєм лише окремих школярів. Пори цьому забувається, що воно не тільки засіб, але і результат виховання, він припускає широку варіативність. Перед організаторами виховного процесу сучасної освітньої установи постає питання – яка модель шкільного самоврядування найбільш прийнятна, які класичні принципи необхідно переглянути, що узяти за основу.

У освітніх установах, де відсутні організації учнів, адміністрація схильна розцінювати спілкування з представниками від класів чи паралелей, як участь школярів в управлінні школою. Навряд, чи їх участь в управлінні у такий спосіб заходить далі за з'ясування питань, коли проходить дискотека або хто братиме участь у змаганнях, вже не кажучи про те, що питання дотримання і захисту прав дітей, формування громадянських якостей в системі освіти таким шляхом не вирішиш.

Тільки через свою громадську організацію діти можуть донести свою думку про шкільне життя до відома адміністрації, брати участь в процесі зміни шкільного клімату. Спілкування адміністрації з виборними представниками організації учнів дозволяє обговорити спірні питання, що виникають в процесі взаємодії, у тому числі й питання, що стосуються прав і законних інтересів дітей. Громадська організація учнів є найбільш ефективною формою, за допомогою якої здійснюється плідна співпраця усіх учасників освітнього процесу.

У даний час в освітніх установах відбувається процес створення шкільного самоврядування і дитячих громадських організацій.

Проаналізувавши структуру організацій учнівського самоврядування у навчальних закладах з'ясувала, що у школах найбільше розповсюджені такі моделі учнівського самоврядування, як республіка і рада. Методи організації роботи учнівського самоврядування – це колективні творчі справи, які об'єднують родину дитини, класний та шкільний колективи. Учні набувають навичок організаційної роботи, відповідальності, самостійності, розвитку власних творчих здібностей, прагнення до самореалізації [1].

Структура шкільного учнівського самоврядування не є стандартною.

Постійний орган учнівського колективу в багатьох школах – учнівський комітет, під керівництвом якого в системі самоврядування діють комісії з представників класів.

Висновки. Дослідження теоретичних засад організації учнівського самоврядування, реалізація індивідуального творчо-пошукового завдання, аналіз діяльності учнівського самоврядування у закладах загальної середньої освіти дає підстави зробити сформульовані нижче висновки.

Метою громадянської освіти у школах України є сприяння формуванню особистісних якостей громадянина демократичної держави, патріота, виховання особистості, якій притаманна демократична громадянська культура, готовність до компетентної участі в житті суспільства.

Учнівське самоврядування є дійсно дієвим засобом соціалізації школярів. Воно дозволяє сформулювати необхідні життєві компетентності, формувати громадянина, зрілу особистість.

Шляхом участі у шкільному самоврядуванні, дитячих і молодіжних об'єднаннях, громадських організаціях діти можуть навчитись самостійно приймати рішення, уміти діяти в правовому полі, аналізувати і вирішувати складні життєві ситуації.

Головне завдання шкільного самоврядування полягає в тому, щоб через розвиток соціальної активності учнів надавати їм можливість проявляти свої здібності, виховувати у них почуття власної гідності.

Основою виховання громадянськості є активне залучення членів учнівського самоврядування до вирішення тих проблем, які стоять перед суспільством. Саме це приводить до набуття позитивного досвіду громадянської співучасті.

Виховний вплив колективу учнівського самоврядування на його членів посилюється за розумного поєднання педагогічного керівництва зі створенням умов для вияву вихованцями самостійності, ініціативи, самодіяльності, якщо колектив дбає про утвердження відносин співпраці вчителя й учнів.

Робота учнівського самоврядування повинна бути налагоджена таким чином, щоб кожен мав певне доручення і проходив школу лідерства.

Література

1. Бут Є. Роль учнівського самоврядування в соціалізації підлітків. 2019 URL: <https://naurok.com.ua/rol-uchnivskogo-samovryaduvannya-v-socializaci-pidlitkiv-110736.html> (дата звернення: 15.05.2023).
2. Голова Н.І. Виховання відповідальності у старшокласників у процесі учнівського самоврядування : автореф. дис. канд. псих. наук. : 10.04.2010. Миколаїв, 2010. 15 с.
3. Ляковська А.В. Шкільне учнівське самоврядування як засіб виховання соціально активної особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 5. с. 61-73.
4. Нестеренко О.В. Учнівське самоврядування як засіб реалізації принципу демократизації в освітньо-виховному закладі. <https://vseosvita.ua/library/kursova-robotaucnivske-samovraduvanna-ak-zasib-realizacii-principu-demokratizacii-v-osvitno-vihovnomu-zakladi-168528.html> (дата звернення: 07.05.2023).
5. Разуменко Т.О Учнівське самоврядування в системі управління закладом шкільної освіти: концептуальний та методичний аспекти. URL: <https://soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopopen/aktprob.19.246.pdf> (дата звернення: 07.05.2023).
6. Учнівське самоврядування в закладі освіти. Педрада. 2023. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/2944-uchnvske-samovryaduvannya> (дата звернення: 17.05.2023).

Костенко Ольга,
Суми

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЯХ

У статті розглядаються підходи до розуміння національно-патріотичного виховання у роботі з обдарованою молоддю як системи заходів, спрямованих на формування «нового» українця у контексті військових дій держави-агресора на території України, національної спрямованості та демократизації освіти в Україні; акцентовано увагу на тому, що сьогодні, яке нажаліть окреслене війною, вивели на якісно новий рівень уявлення про національно-патріотичне виховання як педагогічну категорію.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, патріотизм, національна свідомість, здобувач освіти, заклад освіти, батьківщина.

Постановка проблеми. Національно-патріотичне та військово-патріотичне виховання молодого покоління в Україні сьогодні набуває пріоритетного значення, враховуючи всі суспільно-політичні реалії, в яких перебуває наша держава. З одного боку – це соціальні, політичні, економічні перетворення, а з іншого – загроза національній безпеці країни. Особливу увагу приділяють мужності та відвазі українських військових, добровольців, волонтерів, які відстоюють свободу та боронять територіальну цілісність України.

Багато років поспіль поширювалася російськомовна література та музика, висміювалися українські традиції, культура, висвітлювалися неправдиві історії, тобто відбувалося поступове формування явища етноциду.

Любов до свого минулого, глибоке усвідомлення того, що відбулося, спонукає кожну людину небайдуже відноситися до трагедій та перемог своєї держави, свого народу.

Патріотами не народжуються, а стають у процесі становлення та формування особистості. Патріотизм сприяє розвитку нашої країни. Адже любов до Батьківщини йде з суспільства, яке є основою розбудови народної демократичної, правової України.

Велике значення сьогодні відіграє патріотизм, адже обдарована молодь повинна отримати необхідний об'єм знань, щоб стати дорослою, зрілою, інтелектуально розвиненою особистістю, яка має минуле, береже теперішнє, працює над майбутнім.

Заклад освіти по особливому відповідає за завтрашній день незалежної і, головне, вільної, України. Саме тому національно-патріотичне виховання підростаючого покоління, яке є єдиним шляхом повернення державності, стоїть у пріоритеті під час здійснення навчально-виховного процесу будь-якого освітнього закладу.

Актуальність національно-патріотичного виховання в Україні. З утвердженням незалежності української держави змінювалися напрямки патріотичного виховання. У своїй основі таке виховання відображало дух та інтереси української нації і найвищою мірою має бути частиною національного виховання.

Патріотичне виховання – це педагогічний процес, який передбачає формування патріотичної вихованості, національної свідомості, почуття вірності та відданості, гордості за минуле й сучасне (історія, традиції, культура), готовності до захисту інтересів Вітчизни, вболівання за долю свого народу, його майбутнє [9].

На сьогодні, коли існує пряма загроза нашій державі втратити свою незалежність, тобто потрапити під вплив іншої країни (держави-агресора), існує потреба переглянути виконані заходи, які спрямовані на посилення національно-патріотичного виховання здобувачів освіти, тобто – сформувати громадянина-патріота, який поважає національну символіку (Герб, Прапор, Гімн України), бере активну участь у громадсько-політичному житті країни, толерантно ставиться до цінностей, переконань представників іншої культури, до регіональних, національно-мовних особливостей, поважає права людей, враховує всі національні та європейські цінності, готовий стояти на захисті суверенітету та територіальної цілісності країни.

Найактуальнішою проблемою у сучасному закладі освіти, особливо при роботі з обдарованою молоддю, є виховати громадянина-патріота, носія національної ідентичності, творця духовних та матеріальних цінностей. Виховання особистості необхідно спрямовувати на поглиблений розвиток патріотизму – любові до свого народу, до країни, адже стабільність та могутність нашої держави залежатиме від патріотизму її громадян.

Саме патріотизм поєднує в собі любов до батьківщини, гордість за свій народ, відповідальність за його минуле та сучасне, готовність до його захисту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Використання національно-патріотичного виховання розкрито у працях українських вчених В. Бикова, М. Жалдака, Ю. Жука, К. Колос, Т. Пушкарьової, В. Лапінського, Л. Панченко, С. Семерікова, О. Соколюк, О. Спіріна, М. Шишкіної, Л. Калініної, С. Литвинової та ін. Патріотичному вихованню приділяли увагу такі вчені, як: А. Афанасєв, Т. Анікіна, І. Бєх, М. Зубалій, В. Івашковський, Б. Мисак, В. Дзюба, В. Каюков, О. Коркішко, В. Новосельський, Т. Мельник, В. Тернопільська, В. Третьяков, В. Радзиховський, Г. П'янковський, М. Томчук, В. Шевченко, В. Фарфоровський, С. Додурич, В. Дроговоз, М. Качур, В. Коваль, С. Оришко, О. Абрамчук, В. Мірошніченко, Ю. Руденко, М. Тимчик, О. Остапенко, О. Бондарчук, Ю. Мельничук та ін. [18; 19].

Теоретичні засади національно-патріотичного виховання досліджено в працях І. Д. Бєха [1], О. Ю. Бондаренка [2], С. У. Гончаренка [5], В. І. Лозової [10], Г. В. Троцько [10], О. В. Сухомлинської [16] та ін. У вітчизняній педагогіці виділяють громадянський і національний аспекти виховання, які є складовими національно-патріотичного виховання, Концепції національно-патріотичного виховання молоді [13].

Дослідження національно-патріотичного виховання здійснювалося ученими за такими напрямками формування патріотизму та поваги до культурної спадщини: у позанавчальній діяльності (Р. Р. Петронговський [12], Т. М. Гавлітіна [3]); засобами декоративно-ужиткового мистецтва (О. І. Гевко [4]); засобами мистецтва (О. Г. Стюпіна [15]); у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності (С. П. Оришко [11]), в середовищі закладу освіти (О. П. Жаровська [7]).

Проблеми патріотичного виховання у своїх роботах розглядали наступні класики педагогіки: Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, О. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода,

В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга та інші. У своїх роботах автори висвітлювали актуальні на той час проблеми розвитку патріотичних почуттів, виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї держави [9, с.60].

В. Гонська, М. Качур, О. Коркішко, І. Мартинюк, В. Паплужний, Ю. Римаренко, О. Сухомлинська, Г. Шевченка у своїх роботах зробили акцент на тому, щоб пов'язати патріотичне, громадянське та національне виховання. О. Вишневський, О. Гевко, М. Стельмах, М. Щербань та інші автори розглядали національно – патріотичне виховання на традиціях українського народу [3, с.2].

Сучасні дослідники та педагоги, а саме, В. Андрущенко, В. Гуменко, М. Дробноход, П. Коненко, А. Погрібний та ін., звертають увагу, що «... незважаючи на особливу актуальність завдань патріотичного виховання, сучасна наука і педагогіка не виховали людини, пріоритетними принципами якої були б принципи патріотизму ...» [9, с.60-61].

Вітчизняні та зарубіжні вчені постійно досліджували питання національно-патріотичного виховання молодого покоління.

Особлива увага національно-патріотичному вихованню відведена в Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про захист персональних даних»; «Про електронні документи та електронний документообіг»; Національній доктрині розвитку освіти; Державному стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392; наказі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.04.2011 року № 302 «Про заходи щодо впровадження електронного навчального контенту»; проєкті Концептуальних засад розвитку електронної освіти в Україні, розробленому Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України у 2012 році, «Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів», Концепції «Українська козацька педагогіка», Концепції національно-патріотичного виховання молоді.

Метою статті є теоретичне осмислення сучасних підходів до розуміння сутності та структури національно – патріотичного виховання у роботі з обдарованою молоддю як складової сучасного освітнього процесу.

Виклад основного змісту. Кожне покоління людей живе і розвивається у певному національному середовищі, життя якого залежить від особливостей державного устрою країни. На кожного громадянина впливають як соціально-економічні умови, так і звичаї, традиції народу, культура, побут життя та інші життєво важливі чинники.

Сьогодні національно-патріотичне виховання здобувачів освіти є найактуальнішим та найважливішим завданням суспільства. Воно є предметом уваги у Президента України, у Верховній Раді, в уряді та ряді науковців.

Сучасна молодь залишається сам на сам зі своїми проблемами, не має соціальної підтримки й не може визначитися в різноманітних політичних, соціальних, економічних, морально-етичних напрямках.

Щоб змінити становище на краще, нам необхідно зрозуміти, що не можна за короткий період часу змінити молодь, не змінивши суспільство. Тому стрижнем усієї системи виховання в Україні повинна бути національна ідея, яка відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактора у суспільному розвитку, спрямованому на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави. Національний характер виховання полягає у формуванні молоді людини як майбутнього громадянина України. Ця проблема вже багато років «вирішується» на державному рівні, у той час, коли педагоги у своїх повсякденних справах пробуджують у здобувачів освіти патріотичні почуття.

Працівники закладів освіти повинні передати майбутнім нащадкам багатство рідної мови, відчуття прихильності та симпатії до духовності свого народу, поступово привчати їх до усталених морально-правових норм. Усе це веде до появи у них особливих рис

національної психології – ментальності, які стають підґрунтям для виховання громадянина-патріота.

У досить жорстких реаліях військового стану у нашій державі перед педагогічними працівниками постає складне та непросте завдання – максимально об'єднати зусилля педагогів та громадськості на засадах взаєморозуміння, співробітництва, зробити акцент на захисті прав та свобод, оволодінні обдарованою молоддю універсальними цінностями та моделями поведінки, які покладено в основу світової культури. Щоб розв'язувати ці та інші завдання, педагогічним працівникам у роботі з обдарованою молоддю необхідно користуватися рядом державних документів, а саме: Конституцією України, Законом України "Про освіту", Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепцією Нової української школи, Національною доктриною розвитку освіти України, Указами Президента України, Розпорядженнями Кабінету Міністрів України, Постановами Кабінету Міністрів України, Наказами МОН України, Методичними рекомендаціями МОН України щодо організації виховного процесу.

Організація освітнього процесу в умовах військового стану потребує іншого змісту та підходів до проведення виховної роботи. Основний акцент необхідно робити на забезпеченні безпекової складової здоров'я особистості, забезпеченні її фізичного, психічного, соціального, духовного благополуччя. Враховуючи це, основними напрямками та завданнями виховної роботи педагогів є: надання здобувачам освіти базових знань з основ безпеки, формування поведінки правильних безпекових дій в умовах військового стану, надання психологічної підтримки, забезпечення психологопедагогічного супроводу емоційно вразливих категорій осіб, сприяти адаптації та емоційно-психологічної підтримки тимчасово внутрішньо переміщеним особам, формувати риси та якості «українця-переможця» у війні російської федерації проти України: моральної стійкості, витримки, сили волі та твердості духу, протидіяти ворожій пропаганді, вірити у Перемогу, підтримувати власний емоційний ресурс, вміти протистояти негативним емоціям, тривозі, стресу, почуттю небезпеки; співчувати, бути милосердними, взаємодопомогати, волонтерити, відчувати себе громадянином своєї держави.

Впроваджуючи «Стратегію національно-патріотичного виховання» при роботі з обдарованою молоддю необхідно використовувати різні форми та методи національно-патріотичного виховання, виховувати повагу до законодавчих норм; вивчати історію України, проводити ознайомлюючі онлайн-зустрічі з іменами видатних людей – патріотів своєї країни; вивчати історію рідного краю; збирати відомості про героїв своєї маленької батьківщини.

Сьогодні, як ніколи, потрібні нові підходи та шляхи до виховання патріотизму - базової якості особистості. Це пов'язане з різними чинниками: пробудженням громадянської і громадської ініціативи, виникненням різних громадянських рухів, інтеграційними процесами, що відбуваються в Україні, військовими діями на території держави, поширенням волонтерської діяльності та ін. Патріотичні почуття, які загострюються у сучасних екстремальних умовах життя єднають людей, тому суспільні переживання загострюються, а власний життєвий егоїзм зменшується. Саме зараз патріотизм виявляється у мужності, рішучості, готовності громадян України відстоювати незалежність своєї держави всіма можливими засобами [8].

Особлива відповідальність покладена на майбутнє покоління. Обдарована молодь забезпечує соціальну мобільність суспільства, є джерелом ініціативи. Зараз важливо займатися розвитком самоорганізації та соціальної активності підростаючого покоління. Враховуючи всі реалії сучасного життя, необхідно займатися пошуком та розробками сучасних підходів до створення якісно нових основ у виховній діяльності з підростаючим поколінням, зорієнтованих на оновлену структуру його цінностей та інтересів, що відповідають найважливішим тенденціям розвитку суспільства.

Існує думка, що патріотизм непідвладний часу. І це дійсно так. Почуття патріотизму

робить нас добрішими, справедливішими, гуманними по відношенню до оточуючих, вчить шанувати історію та дбати про майбутнє. Тому сучасне підростаюче молоде покоління здатне на патріотичні почуття. Обдарована молодь мріє про мир та спокій у державі, про її розквіт, про відбудову після закінчення військових дій на території країни.

Україна зараз переживає складні часи, тому завдання педагогів – підтримувати обдаровану молодь, виховувати в них стійкі моральні якості. Система національно-патріотичного виховання потребує нових підходів, використання інноваційних методів та форм у роботі зі здобувачами освіти. Провідна роль у реалізації визначених державою для закладу освіти завдань, належить педагогу, який працює відповідно до сучасних вимог, постійно удосконалюється, розвивається та збагачує свою професійну компетентність, інноваційну культуру, технологічний потенціал.

Патріотичне виховання - це формування патріотичних почуттів, виховання готовності до захисту своєї держави, покликане спонукати до фізичного вдосконалення, вивчення бойових традицій українського народу.

Національно-патріотичне виховання є гармонійною складовою загального виховного процесу підростаючого покоління. Воно формується на прикладах історії становлення української державності, українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури, спорту.

Національно-патріотичне виховання – це основа сучасного виховання обдарованої молоді, яке включає в себе формування національної свідомості, самосвідомості, тобто виховання любові до рідної землі, до свого народу, готовності боронити територіальну цілісність країни, освоєння національних цінностей (мови, культури), формування почуття гідності й гордості за свою маленьку батьківщину. Прищеплення моральних цінностей та орієнтирів починається з раннього дитинства, з перших років життя дитини і триває протягом усього свідомого становлення життя особистості.

На сьогодні, національно-патріотичне виховання є головною складовою загального виховного процесу майбутнього підростаючого покоління, головною метою якого є набуття обдарованою молоддю життєвого досвіду, готовності до виконання своїх громадянських та конституційних обов'язків, формування особистісних рис громадянина України, моральної, художньо-естетичної, інтелектуальної, фізичної правової, трудової, екологічної культури.

Національно-патріотичне виховання включає в себе різні аспекти соціального життя, охоплює своїм впливом усі покоління, пронизує всі сторони життя (політичну, економічну, соціальну, правову, духовну, педагогічну), спирається на освіту, культуру, науку, історію.

Виховання здобувачів освіти здійснюється не лише під час навчально-виховного процесу у закладі освіти, а й за її межами. Цей процес є багатограним за змістом та завданнями, складним щодо формування та розкриття внутрішнього світу підлітка, різноманітним за формами, методами та прийомами, неперервним та тривалим у часі, адже процес навчання та виховання людини триває протягом усього життя.

Отже, патріотизм, національно-патріотичне виховання на сьогодні є актуальними як для освітньої системи, так і для держави в цілому, яка має стати основним інститутом, котрий має забезпечувати організацію та функціонування всієї системи формування патріотичних цінностей.

Зараз у кожному закладі освіти педагогічні працівники працюють над створенням таких умов, які б допомогли виховати обдаровану молодь, яка успішно адаптується до нових суспільних вимог, забезпечила формування національної свідомості громадянина-патріота. Найважливіша умова національно-патріотичного виховання – це вдале поєднання навчання та виховання.

Національно-патріотична робота досить складна і не проста. Вона повинна стати традиційною та головною у закладі освіти. Адже національно-патріотичне виховання пов'язане з вихованням патріотизму у підростаючого покоління та лежить в основі формування майбутнього захисника своєї держави.

Отже, засвоєння патріотичних цінностей і норм є тривалим процесом. Вони не закладені у генах, не є природною якістю, а формуються цілеспрямовано, системно, і з використанням певних принципів та методів діяльності з молодим поколінням.

Заклад освіти має особливу відповідальність за завтрашній день вільної незалежної України. Саме тому пріоритетним у виховній системі кожного загальноосвітнього навчального закладу є національно-патріотичне виховання підростаючого покоління. Завдання закладу освіти та обов'язок педагогів – виростити дітей справжніми громадянами та патріотами з почуттям особистої відповідальності, які поважають традиції рідної батьківщини.

Питому вагу в процесі формування патріотичних почуттів, вихованні готовності до захисту Батьківщини, відіграє особистий приклад самого педагога, його погляди та практичні дії, що є взірцем для наслідування.

Патріотизм сьогодні – це не мода, а виклик сучасності. Патріотами не народжуються, а стають у процесі становлення особистості. Заклад освіти має особливу відповідальність за завтрашній день вільної незалежної України.

Висновки. Національно-патріотичне виховання формує звички, почуття у сучасної молоді. У сучасних умовах, які відбуваються в країні, значно зросла роль і значення національно-патріотичного виховання, це, в свою чергу, передбачає його більш глибоку і послідовну диференціацію, ґрунтовну і всебічну розробку у відповідності з тими конкретними завданнями, які покладаються на сучасну обдаровану молодь у процесі навчання в закладі освіти.

Ефективність національно-патріотичного виховання значною мірою залежить від спрямованості навчально-виховного процесу форм і методів його організації, від повноти реалізації усіх його складових.

Військові дії російської федерації на території України, ідеї гуманізації та демократизації освіти сформували нові уявлення про національно-патріотичне виховання, яке зараз переживає певне оновлення, підтверджує незламність сили волі, національної свідомості кожного громадянина-патріота своєї держави!

Забезпечення реалізації концепції національно-патріотичного виховання обдарованої молоді здійснюється через різні форми пізнання рідного краю, історії, культури та усвідомлення важливих підходів до цінності власного життя та здоров'я при подальшому розвитку особистості та її внеску у відбудову нашої країни у післявоєнний період.

Патріотизм сьогодні – це біль душі кожного свідомого українця, материнські сльози, знівечена земля, що терзається у тортурах, гуркіт гармат, новини телебачення, преси, які неможливо бачити, чути без страху, постійне відчуття неспокою, тривоги за прийдешній та завтрашній день. Патріотизм – це частина нашого духу, одне з найсильніших відчуттів, які існують у природі. Саме воно в умовах важкого перехідного періоду має сприяти розвитку нашої держави.

Патріотизм складає найважливішу ціннісну основу будь-якого демократичного суспільства. Тому мета закладу освіти на сучасному етапі – виховувати молоде покоління гуманно, творчо, відповідально, з активною життєвою позицією, яка могла б реалізувати себе [17].

Отже, сучасне становище на національному та міжнародному рівнях потребує вдосконалення моделей розвитку громадянської освіти. Україна - демократична країна, тому повинна сформувати відповідне громадянське суспільства. Сьогодні, в умовах війни, провідною метою в кожному закладі освіти має стати національно-патріотичне виховання!

Література

1. Бех І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна // Методист. – 2014. – № 11 (35). – С. 11–25.
2. Бондаренко О. Ю. Актуальні питання патріотичного виховання / О. Ю. Бондаренко // Історія та правознавство. Позакласна робота. – 2014. – № 3 (03). – С. 5–9.

3. Гавлітіна Т. Управління національно-патріотичним вихованням підлітків у позашкільному навчальному закладі в контексті адаптивних процесів / Тетяна Гавлітіна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 5. – С. 29–34.
4. Гевко О. Формування національно-патріотичних рис у студентів / О. Гевко // Рідна школа. – 2001. – №11. – С. 47-48.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології, 2013, № 6 (32) 60. – С. 249.
6. Демешкевич В. А. Особливості патріотичного виховання молодів контексті розвитку сучасного суспільства [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.managment.kr.sch.in.ua/naukovo-praktachna_internet-K.
7. Жаровська О. П. Сучасні підходи до формування патріотизму у студентської молоді / О. П. Жаровська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 40. – С. 107-111.
8. Загородня А. Сучасне розуміння патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.tme.umo.edu.ua/docs/10/6.pdt.
9. Коломоєць Г. А. Ефективність патріотичного виховання старших підлітків у процесі військово-спортивних ігор // Г. А. Коломоєць // Проблеми освіти : Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України .- К., 2014. – С.139-143.
10. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Харків : «ОВС», 2002 – 400 с.
11. Оришко С. П. Патріотичне виховання старшокласників у процесі туристськокраєзнавчої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Світлана Петрівна Оришко. – Тернопіль: Б.в., 2010 . – 20 с.
12. Петронговський Р. Р. Теорія і практика формування патріотизму старшокласників: Монографія / За ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир: Полісся, 2003. – 220 с.
13. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. [Електронний ресурс]. – Доступно: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/ (дата звернення 15.01.18). – Назва з екрана.
14. Соціальна робота в Україні: теорія і практика // Науково – методичний журнал.- 2012.-№2.-с.58-67.
15. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва: автореферат... дис. канд.пед.наук – 13.00.07. – теорія і методика виховання / О. Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 23 с.
16. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 12–18. 16. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів/ О. П. Семотюк. – 2-ге вид., доп. – Харків: Веста: Ранок, 2008. – 434 с.
17. Устименко І. П. Патріотичне виховання учнівської молоді, окреслене війною. // Педагогічний вісник, №1-2, 2022. - с. 26-29.
18. Електронний фонд бази даних Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http:// mon.gov.ua/](http://mon.gov.ua/).
19. Електронний фонд бази даних Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ВИМІРНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається компетентнісний підхід до визначення вимірників професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти, зокрема, критерії, показники і рівні професійної компетентності. Виділено: а) три критерії для визначення її рівнів у педагогів закладів позашкільної освіти – когнітивний, діяльнісний, особистісний; б) дев'ять основних показників – теоретичні знання педагогіки і методики гурткової роботи, спеціальні знання з предмета гурткової роботи, організаційні й виховні вміння, комунікативні, дидактичні і проєктувальні вміння, інтелект, креативність, ставлення до гурткової роботи, стиль поведінки і гурткової роботи; в) чотири рівні прояву критеріїв професійної компетентності – початковий, репродуктивний, активний, творчий або низький, середній, достатній, високий. Розроблена на цій основі програма моніторингу рівнів професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, вимірники професійної компетентності, критерій, показник, рівень, педагог закладу позашкільної освіти, заклад позашкільної освіти.

Постановка проблеми. Потреби сучасного суспільства ставлять нові, всезростаючі вимоги до якості гурткової роботи у закладі позашкільної освіти, що зумовлює появу актуальних завдань педагогіки, які потребують належного наукового обґрунтування. Проблема вимірювання рівнів професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти є такою.

Дослідження проблеми вимірювання рівнів професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти ґрунтується на теоретико-методологічних педагогічних працях І. Беґа, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало та ін.; працях дидактів Р. Гуревича, О. Дубасенюк, В. Стрельнікова [6; 8–16] та ін.; психологів Г. Балла, Г. Костюка, В. Семиченко, Б. Федоришина та ін. Разом з тим, до уваги дослідників потрапили лише окремі питання теоретичних та методичних засад вимірювання професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти, до яких належать також наші розвідки [1, с. 53–58].

Завданнями нашого дослідження стало: а) виявлення основних критеріїв, показників і рівнів професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти, які б забезпечили необхідну якість їхньої гурткової роботи; б) побудова діагностичної комплексної програми вимірювання рівнів професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти; в) виділення характеристик педагогів закладів позашкільної освіти з різними рівнями професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Стосовно визначення критеріїв сформованості професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти на основі сутнісних характеристик компетентності і положень компетентнісного підходу зазначимо, що структуру компетентності педагога закладу позашкільної освіти становить єдність її компонентів. Тому ми оцінюємо її за компонентами (які є також критеріями): а) когнітивним – засвоєння знань педагогіки і методики гурткової роботи; б) діялісним – рівень сформованості умінь педагога закладу позашкільної освіти, активна і продуктивна участь у спільній гуртковій роботі; адекватна самооцінка своєї участі у гуртковій роботі; самокорекція; в) особистісним – ступінь сформованості професійно важливих рис і якостей особистості.

Зміст критеріїв рівнів професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти розкривається у відповідних показниках, які також розглянемо у цій розвідці.

А) Когнітивний критерій передбачає володіння педагогом закладу позашкільної освіти

педагогічними знаннями, відповідає сучасним вимогам до їхньої швидкої адаптації до складної і змінної гурткової роботи. Показниками цього критерію є дві групи теоретичних знань: а) педагогіки, методики гурткової роботи; б) спеціальні знання – зі своєї спеціальності, знання методики предмету, інформатики тощо. Також виокремимо показники цього критерію: в) вибір найбільш раціональних видів гурткової роботи вихованців; г) чітке формулювання мети гурткової роботи, постановка мети й ефективна її реалізація; д) переробка інформації до гурткової роботи; е) різноманітність способів, прийомів організації своєї гурткової роботи.

Б) Діяльнісний критерій є системою потреб, цілей, мотивів, які змушують педагогів закладів позашкільної освіти оволодівати психолого-педагогічними знаннями, усвідомлено ставитися до гурткової роботи, бути суб'єктом процесу гурткової роботи. Критерій спрямований на усвідомлення своєї участі в гуртковій роботі, критичне ставлення до якості одержуваної вихованцями освіти, самоаналіз рівня своєї компетенції. Показниками цього критерію є чотири групи умінь: а) організаторські; б) комунікативні, у тому числі експресивні – уміння емоційно впливати на вихованців; в) дидактичні; г) проєктувальні, до яких належать діагностичні і прогностичні. Також показниками критерію є: д) переважний вибір гурткової роботи, спрямованої на засвоєння теоретичних і прикладних аспектів; е) установлення педагогічно доцільних взаємин з вихованцями; є) раціональне поєднання форм колективної та індивідуальної гурткової роботи вихованців; ж) залучення вихованців до діалогу, застосування форм активної гурткової роботи – ділових і рольових ігор; з) усвідомлення важливості якості процесів і результатів гурткової роботи; к) вибір методів гурткової роботи відповідно до мети, завдань і об'єктивних особистісних можливостей вихованців; л) осмислення знань і умінь; м) урахування труднощів гурткової роботи й готовність їх долати.

В) Особистісний критерій – система вимог до рівня професійно важливих рис і якостей особистості. Показниками цього критерію є три професійні якості: а) якості інтелекту і креативності – передбачливість, широта наукового світогляду, гнучкість, готовність сприйняти незвичайну інформацію, різноманітність оцінювання подій і явищ світу, орієнтація на з'ясування суттєвих аспектів явищ предмету гурткової роботи, схильність мислити категоріями ймовірного; б) якості, які показують ставлення фахівця до праці – творчий підхід до гурткової роботи, працелюбність, відповідальне ставлення до обов'язків; в) якості поведінки, гурткової роботи – дотримання слова, самостійність, дисциплінованість, авторитетність, енергійність.

Узагальнено використовувалися дев'ять показників для визначення рівнів професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти: а) теоретичні знання педагогіки і методики гурткової роботи; б) спеціальні знання гурткової роботи; в) організаційні вміння; г) комунікативні вміння; д) дидактичні вміння; е) проєктувальні вміння; є) інтелект і креативність; ж) ставлення до гурткової роботи; з) стиль поведінки і гурткової роботи.

Прояв когнітивного критерію характеризується такими рівнями засвоєння знань і умінь: а) поверхові теоретичні знання і вміння; б) знання і вміння неповні, але правильно відтворюються на основі розуміння алгоритмів гурткової роботи педагога закладу позашкільної освіти; в) повне і правильне відтворення знань і умінь, доцільне їх застосування; г) створення суб'єктивно нових знань і умінь.

Прояв діяльнісного критерію має такі характеристики рівнів застосування умінь гурткової роботи: а) відсутність умінь, гурткова робота неможлива; б) діє за алгоритмом, може вести гурткову роботу, вчити інших; в) розвинута система умінь, зокрема, проєктувальних; г) творчо діє, нестандартно веде гурткову роботу.

Прояв особистісного критерію характеризують рівні розвитку професійно важливих якостей особистості: а) початковий; б) активного удосконалення; в) розвинутий; г) глибокий.

Таке виділення критеріїв і показників рівнів професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти дало можливість діагностувати рівень розвитку професійної

компетентності в цілому та окремих її компонентів, а на цій основі будувати технологію цілеспрямованого підвищення їхньої кваліфікації.

Однак, кінцеві результати розвитку професійної компетентності (знання, вміння, професійні якості педагога закладу позашкільної освіти) неможливо визначити миттєво, а кожен із методів оцінювання рівнів професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти, навіть з використанням електронних засобів, є певною мірою суб'єктивним. Тому була використана діагностична комплексна програма вимірювання рівнів професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти. Вона містила різні методи: експертні оцінки, самооцінки, комп'ютерне тестування, різноманітні тестові методики. Це був комплекс експериментальних методик, які взаємно доповнювали одна одну. Кількісний аналіз експериментальних даних доповнювався конкретними емпіричними методиками – включене спостереження, індивідуальні і групові бесіди з вихованцями, педагогами закладу позашкільної освіти, адміністраторами та ін.

Проводилося включене педагогічне спостереження за педагогами закладів позашкільної освіти, аналіз успішності їхніх вихованців, тестування, анкетування педагогів закладів позашкільної освіти для з'ясування ставлення до своєї гурткової роботи, мотивів підвищення рівня професійної компетентності. Бесіди й інтерв'ю з педагогами закладів позашкільної освіти сприяли їм у набутті належної професійної компетентності, ознайолювали їх з метою підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти, з'ясовували інтерес до неї.

Спираючись на попередні теоретичні і практичні напрацювання [1–7], ми виділили чотири рівні сформованості професійної компетентності: а) початковий або рівень інформованості, низький; б) репродуктивний або середній; в) активний або достатній; г) творчий або високий, рівень педагогічної майстерності.

А) Початковий, або рівень інформованості, низький рівень професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти характеризують такі показники: а) знання педагогіки, психології, методики гурткової роботи недостатні; знання обмежуються лише загальним уявленням про гурткову роботу; б) педагогічні вміння мають низький рівень сформованості; потреба у застосуванні педагогічних знань у цих педагогів закладів позашкільної освіти має ситуативний характер; гурткова робота непослідовна, заснована лише на інтуїції, спроби реалізації різних методів гурткової роботи; властиве небажання вступати в діалог, дискусію, бесіду, виступати перед аудиторією; відсутнє прагнення до творчості, імпровізації; властива спрямованість на імпульсивний характер гурткової роботи; переважає неадекватна самооцінка власної ролі у гуртковій роботі – завищена чи занижена; слабо розвинута рефлексивна компетентність; в) професійно значимі особистісні характеристики педагога мають низький рівень сформованості, педагогові закладу позашкільної освіти властиві пасивність, висока тривожність, замкнутість, нездатність до аргументованого впливу на позиції інших.

Б) Репродуктивний, або середній рівень професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти характеризують такі показники: а) знання педагогіки, психології, методики гурткової роботи мають середній рівень; знання доповнені знанням алгоритмів гурткової роботи педагога закладу позашкільної освіти; педагоги усвідомлюють значимість підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів позашкільної освіти для їх гурткової роботи, мають знання основ теорії гурткової роботи, проявляють до неї інтерес; б) педагогічні вміння середнього рівня сформованості; є знання того, як діяти за алгоритмом, що дає можливість вести гурткову роботу; властива спрямованість на репродуктивний характер гурткової роботи; переважає неадекватна самооцінка, здебільшого занижена; педагоги закладів позашкільної освіти частково модифікують існуючу систему знань залежно від ситуації гурткової роботи; аргументовано відстоюють свою точку зору; здатність впливати на думку інших має ситуативний характер; в) професійно значимі особистісні риси і якості, хоча й мають середній рівень сформованості, однак вони свідомо удосконалюються;

недостатньо сформовані здібності до продуктивного спілкування, слабо виражена толерантність у сприйнятті партнера.

В) Активний, або достатній рівень професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти характеризується показниками: а) знання педагогіки, психології, методики гурткової роботи мають відносно високий рівень сформованості; педагоги закладів позашкільної освіти мають сформовану систему педагогічних знань, проявляють стійкий інтерес до їх удосконалення; б) педагогічні вміння мають відносно високий рівень сформованості, педагоги закладів позашкільної освіти вміють діяти на основі алгоритмів гурткової роботи педагога; властива спрямованість на продуктивний характер гурткової роботи; педагоги закладів позашкільної освіти усвідомлюють важливість оволодіння знаннями як умовою для успішної гурткової роботи; у результаті розвиненої потреби у гуртковій роботі, вони легко включаються в гурткову роботу, беруть участь у дискусіях, аргументовано відстоюють свою точку зору; однак повага до співбесідника розвинута недостатньо; в) професійно значимі особистісні якості відносно високого рівня сформованості за всіма показниками; має ситуативний характер здатність впливати на інших; прагнуть до самореалізації у спілкуванні.

Г) Творчий рівень професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти, високий, який започатковує педагогічну творчість, характеризується показниками: а) знання педагогіки, психології, методики гурткової роботи мають дуже високий рівень; б) педагогічні вміння також дуже високі, педагоги закладів позашкільної освіти працюють творчо, без труднощів ставлять мету власного підвищення кваліфікації; гурткова робота має стійкий продуктивний характер; педагоги усвідомлюють власну роль у гуртковій роботі; коригують власну поведінку залежно від ситуації гурткової роботи; в) професійно значимі особистісні якості дуже високі за всіма складниками; адекватна самооцінка; спрямованість на творчий характер гурткової роботи, завдяки орієнтації на співрозмовника у спілкуванні педагоги закладів позашкільної освіти здатні впливати на думку партнерів.

Висновки з дослідження. Таким чином, засоби діагностування професійної компетентності дали змогу визначити її рівень у педагогів закладів позашкільної освіти. Основною метою вимірювання є підготовка педагогів закладів позашкільної освіти у системі підвищення кваліфікації як кваліфікованих педагогів і менеджерів, компетентних і відповідальних, здатних до роботи на високих стандартах, готових до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Перспективи подальших розвідок полягають в уточненні найефективніших шляхів вирішення актуальних проблем вимірювання професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти. Вирішення проблеми удосконалення системи неперервної освіти педагогів закладів позашкільної освіти передбачає зусилля держави, академічного і педагогічного співтовариства.

Література

1. Лебедик Л. В. Досвід формування та розвитку професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти у провідних країнах Західної Європи. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2022. 440 с. С. 53–58.

2. Лебедик Л. В. Критерії готовності майбутнього викладача до проектування дидактичних систем. *Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 69. С. 69–73.

3. Лебедик Л. Модель педагогічної компетентності майбутніх магістрів економіки в контексті компетентнісного підходу. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. пр. Суми: КЗ СОППО, 2019. URL: <https://drive.google.com/file/d/1V2VpTieJnn6mWjmL6L-Aw7E4WJ8YMZ3M/view>

4. Лебедик Л. В. Проектування форм педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 8 (177). С. 25–28.
5. Лебедик Л. Розвиток професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. статей у 3-х ч. / За заг. ред. О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремова. Суми, 2020. Ч. 1. С. 40–47.
6. Лебедик Леся, Стрельников Віктор. Розвиток особистісно-професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2021. 656 с. С. 572–579.
7. Сойка В. Б., Лебедик Л. В. Критерії підготовки викладача вищої школи до формування професійної компетентності майбутніх фахівців у технічному коледжі. *Зб. наук. статей магістрів*. Полтава : ПУЕТ, 2019. С. 401–407.
8. Стрельников В. Ю. Досвід проведення авторських курсів у Полтавському університеті економіки і торгівлі. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 8 (177). С. 21–24.
9. Стрельников В. Ю. Ергономічні засади впровадження компетентнісного підходу у післядипломній освіті. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2022. 440 с. С. 90–94.
10. Стрельников В. Компоненты профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. *Edukacja i ekonomia*. Redakcja naukowa prof. dr. hab. V. Rajangu, dr. T. Trocikowski. Wloclawek Kaniewo, 2015. С. 213–221.
11. Стрельников В. Ю. Модернізаційні процеси у структуруванні педагогічної компетентності магістра економіки. *Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень* : збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. В. Сечейко. К. : Аграр Медіа Груп, 2017. С. 268–272.
12. Стрельников В. Ю. Проблеми готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 3 (180). С. 5–8.
13. Стрельников В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної освіти. *Освітні й наукові виміри географії та туризму* : матер. II Всеукраїнської науково-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 26 квітня 2019 р.) / відп. ред. О. А. Федій. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. С. 15–20.
14. Стрельников В. Складники особистісно-професійної компетентності викладача закладу післядипломної освіти. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. пр. Суми: КЗ СОШПО, 2019. URL: <https://drive.google.com/file/d/1wFLXdkIHKKIfcI4ZDrCdSUO2PfkfObdJ/view>
15. Стрельников В. Ю. Философские основы проектирования дидактических систем в русле компетентностного подхода. *Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе* : монографія / под ред. д.пед.н., проф. В. Ю. Стрельникова. Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. С. 9–28.
16. Стрельников В. Ю. Філософія проектування випереджувальної післядипломної педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти*: зб. наук. статей у 3-х ч. / За заг. ред. О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремова. Суми, 2020. Ч. 1. С. 160–167.

STEM-ОСВІТА – СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ОПАНУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано важливість і актуальність STEM-освіти як нового й пріоритетного напрямку в освіті України, визначенні основних підходів в її розробці, проаналізовано STEM-освіту як сучасний підхід до опанування інноваційних технологій.

Ключові слова: STEM, STEM-освіта, завдання STEM-освіти.

Актуальність дослідження. Ми живемо у високотехнологічному суспільстві, і сьогодення вимагає переведення освітнього процесу на технологічний рівень, активізації пошуку перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості.

Концепція модернізації освіти, яка базується на основі «Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» орієнтована на реалізацію компетентнісного підходу в освіті, на формування ключових компетентностей, тобто готовності учнів використати набуті знання, навчальні вміння і навички, а також засоби діяльності в житті для виконання практичних і теоретичних завдань. Виокремлення в навчальних програмах наскрізних ліній ключових компетентностей спрямоване на формування в учнів здатності застосовувати знання і вміння у реальних життєвих ситуаціях. Стрімкий розвиток ІТ-галузі, нанотехнологій виявляє потребу у досвідчених фахівцях, а значить, виникає гостра освітня потреба у якісному навчанні сьогоденніх учнів технічним дисциплінам – математиці, фізиці, інженерії, програмуванню. Освіта повинна бути випереджальною [2].

Одним із напрямків інноваційного розвитку природничо-математичної освіти є система навчання STEM, завдяки якій діти розвивають логічне мислення та технічну грамотність, навчаються вирішувати поставлені задачі, стають новаторами, винахідниками. STEM-освіта дозволить зміцнити та вирішити найбільш актуальні проблеми майбутнього. Головна мета впровадження STEM-освіти полягає у реалізації державної політики з урахуванням нових вимог Законів України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» щодо посилення розвитку науково-технічного напрямку в освітній діяльності на всіх рівнях.

Аналіз досліджень. В освітніх програмах STEM увага акцентується на природничо-науковому компоненті й інноваційних технологіях. Проте сутність цього освітнього напрямку полягає в поєднанні міждисциплінарних практик, підходів до вивчення природничо-математичних дисциплін, дослідницько-проектної діяльності, інноваційних технологій, легоконструювання, співпраці та самореалізації.

Теоретичні аспекти проблеми STEM-освіти були розглянуті у працях закордонних (George Lucas, Georgette Yakman, Jonathan W. Gerlach) та вітчизняних учених (І. Василяшко, С. Галата, О. Коршунова, Н. Морзе, О. Патрикєєва й інші).

Метою статті є висвітлення основних завдань на шляху впровадження принципів STEM-освіти в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. STEM-освіта – це низка чи послідовність курсів або програм навчання, які готують учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять [1].

STEM (S – Science, T – Technology, E – Engineering, M – Mathematics). Акронім STEM уживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics) (STEM-освіта) [4].

В основі STEAM-навчання лежить системно-діяльнісний підхід, самостійна дослідницька робота учнів.

Основним завданням STEM-освіти є [6]:

- формування найбільш затребуваних на ринку праці XXI ст.. компетенцій і навичок;
- готовність до розв’язання складних (комплексних) практичних проблем, які виступають у вигляді суперечливої ситуації («знаю що, не знаю як»), тобто відомо, що потрібно отримати, але невідомо, як це зробити;
- критичне мислення – уміння розуміти логічні зв’язки між ідеями, визначати, будувати й оцінювати аргументи, виявляти невідповідності і помилки в міркуваннях тощо;
- креативність – готовність і здатність до творчості, яка виявляється як в продуктах діяльності, так і в мисленні, спілкуванні, почуттях;
- організаційні здібності ;
- уміння працювати в команді;
- емоційний інтелект – здатність ідентифікувати та управляти своїми власними емоціями та емоціями інших людей;
- здатність до визначення проблеми, множини можливих шляхів її вирішення, оцінювання витрат;
- здатність до ефективної взаємодії, уміння спілкуватися з різними людьми;
- уміння домовлятися;
- когнітивна гнучкість – розумова здатність до швидкого переходу від однієї думки до іншої, одночасне розглядання конкретного об’єкта або складної проблеми в декількох аспектах;
- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей у природничо-математичній сфері, формування ціннісних орієнтацій, задоволень і потреб;
- становлення у підростаючого покоління цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, виробництво;
- формування соціально-компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях;
- виховання в особистості любові до праці, забезпечення умов для її життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією.

STEM як процес зовнішнього впливу на індивіда має особистісний (здобуття автентичного практичного досвіду інноваційної діяльності) та соціальний (підготовка до подальшого навчання і працевлаштування відповідно до вимог XXI століття) аспекти. Фахівець XXI століття має вміти вільно висловлювати інноваційні та творчі ідеї, співпрацювати з представниками різних галузей діяльності, розуміти механізми взаємодії природничих наук і мистецтва, математики та гуманітарних наук і технологій, усвідомлювати галузі їх застосування, бути здатним до творчості та винахідливості, що виходить за межі STEM-навичок.

Для підготовки підростаючого покоління до життя у високотехнологічному конкурентному світі необхідно розвивати інтерес до науково-технічної творчості, техніки та високих технологій. Зараз, можливо, як ніколи, освіта повинна бути випереджувальною, що зобов’язує вгадувати тенденції розвитку суспільства в майбутньому.

Інноваційна науково-технічна система навчання STEM здобуває свою популярність у всьому світі. Діти навчаються вирішувати проблеми, стають новаторами, винахідниками, розвивають логічне мислення та технічну грамотність. Освітній процес спрямований на допомогу в придбанні учасниками освітнього процесу навичок XXI століття: командної роботи, комунікації, управління проектами, генерації ідей. STEM-освіта визначає стратегічний розвиток. STEM-навчання дозволить зміцнити та вирішити найбільш актуальні проблеми майбутнього. STEM навчальний план заснований на ідеї навчання учнів із

застосуванням міждисциплінарного та прикладного підходу. Замість того щоб вивчати окремо кожен дисципліну, STEM інтегрує їх в єдину схему навчання.

Впровадження системи STEM-освіти продиктовано вимогою «нової економіки». У віддаленому майбутньому з'являться професії, які будуть пов'язані з технологією і високотехнологічним виробництвом на стику з природничими науками. Здобуття сучасних професій потребує всебічної підготовки та отримання знань із різних освітніх областей природничих наук, інженерії, технологій та програмування, напрямів які охоплює STEM-освіти [5].

STEM-освіта – це творчий простір світогляду дитини, де вона не тільки реалізовує свої потреби, а й готується до дорослого життя у соціумі, роблячи усвідомлений вибір майбутньої професійної діяльності; за STEM, дитина отримує набагато більше автономності. На процес навчання набагато менше впливають стосунки, що склалися між учнем та вчителем, що дає можливість більш об'єктивно оцінювати прогрес. За рахунок такої автономності дитина вчиться бути самостійною, приймати власні рішення та брати за них відповідальність [3].

Уроки за STEM-технологією дозволяють не тільки вивчати теоретичний матеріал. Але і закріплювати знання за допомогою можливостей практичного застосування різноманітних завдань.

Учитель не можемо дати дитині абсолютно всі знання за час перебування в закладі загальної середньої освіти. Сьогодні потрібно дітей навчити, як шукати додаткові знання і як їх використовувати для вирішення власних чи професійних завдань. Уроки фізики з використанням елементів STEM-освіти дають можливість не тільки розвивати й підтримувати інтерес до предмета, але й бажання займатися ними й набувати нові знання, сприяти розвитку особистості, умінню виділяти головне в проблемі, формуванню високого рівня елементарних операцій (аналіз, порівняння, аналогія, класифікація).

Педагоги повинні прищепити учням бажання до дослідження та озброїти їх методами науково-дослідної роботи. Завдання дослідницького характеру суттєво відрізняються від традиційних. У формулюваннях дослідницьких завдань немає очевидної відповіді, її учням необхідно самостійно знайти й обґрунтувати. Формулювання завдань можуть бути такими: «дослідити», «правильно, що якщо..., то», «проаналізуй»... [7, 8].

Процес навчання фізики в основній школі спрямовується на розвиток особистості учня, становлення його наукового світогляду й відповідного стилю мислення, формування предметної, науково-природничої (як галузевої) та ключових компетентностей. Навчальний фізичний експеримент забезпечує формування в учнів необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистісного досвіду експериментальної діяльності (демонстраційний і фронтальний експерименти, лабораторні роботи, короткотривалі досліди, навчальні проекти, спостереження). Можна пропонувати учням домашні практичні роботи з фізики.

Наведемо декілька прикладів впровадження елементів STEM-освіти на уроках фізики. Зокрема, метод «критичного читання тексту», для порівняння величин або понять, метод «Діаграма Ейлера-Вена» та «Асоціативний куш», «Парад розумних думок», створення граф-схем з теми, цікаві запитання з рубрики «Фізика навколо нас», короткі повідомлення або презентації з даної теми тощо [9].

Однією з найважливіших ділянок роботи в системі навчання фізики в закладі загальної середньої освіти є розв'язування задач. За вимогами компетентнісного підходу задачі мають бути наближені до реальних умов життєдіяльності людини, спонукати до використання фізичних знань у життєвих ситуаціях. Пропонувати учням можна компетентнісні задачі, у яких чітко прослідковуються міжпредметні зв'язки та прикладна спрямованість навчання фізики: задачі із життєвих ситуацій, задачі виробничого характеру. Під час розв'язування задач завжди потрібно заохочувати учнів знаходити інший спосіб, ніж

той, що показано на дошці. Потрібно також робити з школярами аналіз, у чому полягають сильні та слабкі сторони кожного із запропонованих розв'язків.

Поряд із розрахунковими задачами велике значення мають якісні задачі, які сприяють поглибленню та закріпленню теоретичних знань учнів. Розв'язування якісних задач потребує від школяра аналізу фізичної сутності явища, тому правильний їх розв'язок свідчить про розуміння вивченого матеріалу. У контексті компетентісно-орієнтованого навчання з фізики особливого значення набувають фото-задачі, задачі-оцінки, творчі задачі.

На уроках фізики потрібно акцентувати увагу учнів на тому, що світ навколо нас є складною системою зв'язків і взаємовпливів. Щоб зрозуміти принцип STEM, необхідно бачити не просто явище, а розуміти, які математично обумовлені фізичні, хімічні, географічні закономірності призвели до його виникнення. Способом формування ціннісного ставлення учнів до фізичного знання є розкриття здобутків вітчизняної науки та висвітлення внеску українських учених у розвиток природничих наук.

Проект як засіб реалізації STEM-освіти в закладі загальної середньої освіти дозволяє органічно інтегрувати знання учнів з різних дисциплін під час розв'язання реальних проблем, обумовлює їх практичне використання, генерує при цьому нові ідеї, формує всі необхідні життєві компетенції. Реалізація методу проєктів на практиці змінює роль учителя під час освітнього процесу. Із носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної діяльності учнів.

Висновки. Таким чином, STEM-освіта – це напрям освіти, започаткований з метою розвитку науково-технічних компетенцій учнів і розв'язання проблеми браку інженерних кадрів; один із головних трендів у світовій освіті; інтеграція чотирьох дисциплін (природничі науки, технологія, інжиніринг, математика) в єдину схему навчання, проєктне та інтегроване навчання; освіта, яка закладає інтерес до дослідницької діяльності та готує дітей до життя у технологічно розвиненому суспільстві; урок, побудований на реалізації конкретного проєкту, застосуванні науково-технічних знань у реальному житті; набуття знань через гру та конструювання пристроїв і механізмів; не запам'ятовування фактів, а розуміння і формування практичних навичок і умінь; підготовка майбутніх фахівців у галузі високих технологій і комунікацій; основа економічного та інноваційного розвитку країни.

За STEM-навчанням, у центрі уваги знаходиться практичне завдання чи проблема. Учні навчаються знаходити шляхи вирішення не в теорії, а прямо зараз шляхом спроб та помилок. Структура уроку повинна включати основні предметні знання, узагальнені (наскрізні) поняття, наукові та інженерні навички.

Використання STEM-освіти на практиці – це прекрасна можливість навчити учнів мислити та знаходити необхідну інформацію, вирішувати складні завдання, приймати рішення, організувати співпрацю з іншими учнями та вчителем. Учень вчиться створювати ідеї та втілювати їх в життя, презентувати результати власних досліджень.

Література

1. Вольянська С.Є. STEM-освіта // Довідник сучасного педагога. Х.: Вид.група «Основа», 2016. С.124–125.
2. Карпова Л.Б. Навчальні та інноваційні навички ХХІ століття. //Фізика в школах України. 2013. №7. С. 22–24.
3. Кириленко С. Поліфункціональний урок у системі STEM-освіти: теоретико-методологічні та методичні сегменти // Рідна школа. 2016. №4. С. 50–54.
4. Коваленко О. STEM-освіта: досвід упровадження в країнах ЄС та США // Рідна школа. 2016. №4. С. 46–49.
5. Корнієнко О.Р. Про актуальність запровадження STEM-навчання в Україні. URL: <http://elenakornienko.blogspot.com/2016/02/stem.html>
6. Лист Інституту модернізації та змісту освіти від 15.08.2022 № 22.1/10-1080 «Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та

позашкільної освіти у 2022/2023 навчальному році». URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/87129/

7. Поліхун Н.І., Сліпухіна І.А., Чернецький І.С. Педагогічна технологія STEM як засіб реформування освітньої системи України // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. № 3 (58). С. 5–9.

8. Сліпухіна І. А., Чернецький І. С., Меньяйлов С. М. та ін. Сучасний фізичний експеримент у дидактиці STEM орієнтованого навчання // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2016. Вип. 22. С. 325–328.

9. STEM-освіта-шлях до майбутнього //Математика в школах України. 2017. №27 (543). С. 32–35.

Півень Маргарита,
Суми

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ОСВІТИ НА УРОКАХ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті йдеться про особливості впровадження STEM-технологій на уроках суспільних дисциплін. З'ясовано, що в умовах реформування української освітньої системи важливу роль відіграє STEM-освіта як інструмент успішної підготовки молодого покоління до реалій життя. Визначено, що застосування STEM-освіти на уроках суспільних дисциплін може забезпечити учням можливість розглядати проблеми з різних точок зору, формувати критичне та аналітичне мислення, розвивати комунікативні навички. Розглянуто, що ефективними засобами впровадження STEM-навчання в освітній процес закладів загальної середньої освіти є STEM-технології, а фундаментом STEM-технологій є інноваційні методи та форми організації навчання. Охарактеризовано теоретико-методичні особливості використання кейс-стаді та контекстних задач на уроках суспільних дисциплін. Розроблено авторські приклади відповідних завдань.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-технології, кейс-метод, технологія контекстного навчання, контекстні задачі.

Актуальність теми. В умовах розвитку інформаційного суспільства, де рушієм економічного та соціального зростання є знання, а ключовим фактором виробництва стає людський капітал, усе більшої актуальності набуває розвиток освіти. Система освіти має не тільки забезпечувати успішну життєдіяльність громадян в умовах інноваційного типу суспільного життя, а й виховувати інтелектуальну еліту націю. Відповідно до Концепції Нової української школи, випускник закладу загальної середньої освіти має володіти не лише теоретичними знаннями, а й практичними вміннями та навичками, достатніми для самореалізації на сучасному ринку праці. Уміння критично мислити уможливорює швидке реагування на глобальні виклики сьогодення, система інтегрованих знань допомагає краще працювати з інформацією, аналізувати та створювати її, а творча уява й естетичний смак сприятимуть оригінальності розв'язанню проблем, підвищенню конкурентоздатності в глобальному світі. У цьому контексті все більшої актуальності набуває STEM-освіта як інструмент успішної підготовки молодого покоління до реалій життя [5,с.54]. Термін STEM є акронімом, що визначає перші літери таких дисциплін: природничі науки (Science), технології (Technology), інженерна справа (Engineering) та математика (Mathematics). STEM-освіта – педагогічний процес (технологія) формування та розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких визначає конкурентоспроможність на ринку праці. Впровадження STEM-навчання в освітній процес є одним із пріоритетів реформування освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато українських та іноземних вчених досліджували теоретико-концептуальні засади та перспективи розвитку STEM-освіти, зокрема: Галата С., Коршунова О., Морзе Н., Патрикеева О., Сліпухіна І., Стрижак О. Підготовку педагогів для використання підходів STEM-освіти розглядають Балик Н., Барна О., Дем'янчук О., Настека Т., Орлова О., Показ Л., Шмигер Г. та ін. Однак, практичні питання щодо впровадження STEM-освіти на уроках суспільних дисциплін недостатньо висвітлені в науковій літературі й потребують подальшого дослідження.

Метою статті є дослідити теоретичні та практичні засади використання інноваційних технологій як засобу впровадження STEM-освіти на уроках суспільних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Загальна освітня парадигма зазвичай обмежує використання STEM-навчання природничо-математичними дисциплінами. Однак, на нашу думку, впровадження елементів STEM-освіти виходить далеко за рамки зазначених предметів, поширюється на гуманітарні, суспільні, лінгвістичні напрямки. Так, застосування елементів STEM-освіти на уроках історії, основ правознавства, громадянської освіти забезпечує учням можливість розглядати проблеми з різних точок зору, а також розуміти важливість наукових досліджень, аналізу та оцінки даних, технологій та математичних моделей [6,с.325]. Учні мають можливість відчувати дух пізнання, навчитися конструювати комплексну картину навколишнього світу з окремих розрізнених фактів, бачити об'єктивність, перевіреність та системність наукових знань, переконатися, що наука – найважливіший чинник технічного прогресу й перетворення дійсності.

Слід наголосити, що під час STEM-уроків учень є не споживачем, а замовником знань, у центрі уваги знаходиться не вчитель, а практичне завдання, що потрібно вирішити.

Ефективними засобами впровадження STEM-навчання в освітній процес закладів загальної середньої освіти є STEM-технології. Об'єднує всі STEM-технології інтегроване навчання, що базується на поєднанні навчальних дисциплін, навчальних дисциплін та наукових досліджень, життя, професій, суспільства [4]. Фундаментом STEM-технологій є інноваційні методи та форми організації навчання, а саме: інтерактивні, проєктні, проблемні технології, позашкільні заняття та заходи (олімпіади, конкурси, інтелектуальні виставки).

Розглянемо деякі STEM-технології детальніше.

Кейс-метод – це метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, що ґрунтується на навчанні шляхом розв'язанні задач-ситуацій (кейсів) за груповою формою організації освітнього процесу. Кейс-метод включає в себе використання детальних кейсів, які описують конкретні ситуації, що вимагають вирішення проблеми [7,с.23]. Кейс-метод дає можливість учням розвивати критичне та логічне мислення, аналітичні та комунікативні навички, сприяє формуванню практичних знань і розвитку здатності до прийняття рішень в умовах невизначеності та неоднозначності. Цей метод дає можливість учням застосовувати теоретичні знання на практиці, може зробити навчання цікавішим та захоплюючим [1,с.19]. На наш погляд, кейс-метод – початковий етап впровадження STEM-освіти в українських школах.

Приклад кейс-стаді (авторська розробка)

Предмет: всесвітня історія (11 клас)

Тема: «Транснаціональні корпорації. НТР»

Інтеграція: всесвітня історія, історія України, громадянська освіта, англійська мова, біологія.

В сучасних умовах транснаціональні корпорації стають однією з головних рушійних сил глобалізації. На них припадає понад 50% світового виробництва, більше 75% світової торгівлі та міжнародної міграції капіталу і понад 80% міжнародного обміну технологіями. На думку лауреата Нобелівської премії з економіки, професорки Масачусетського технологічного інституту Естер Дюфло, у більшості країн транснаціональні корпорації є основним структурним елементом державної економіки, а отже, провідною силою її розвитку та підвищення ефективності. Інший дослідник, професор Гарвардського

університету Дені Родрик у своїй книзі «EconomicsRules» зазначає, що транснаціональні компанії сприяють нерівномірному розподілу багатства, часто шкодять навколишньому середовищу, монополізують економіку (особливо країн, що розвиваються). Допоможіть ученим подолати суперечку, надавши відповіді на поставлені запитання:

1. Ознайомтесь із визначенням «транснаціональна корпорація» та його загальною характеристикою. Виокреміть ключові ознаки транснаціональних корпорацій.

«A transnational corporation (TNC) is a large business organization that operates in more than one country. MNCs have their headquarters in one country and conduct business operations in other countries, which may include subsidiaries, affiliates, or branches. MNCs engage in a wide range of economic activities, including manufacturing, mining, agriculture, finance, and retail».

2. Розгляньте колаж (рис. 1) із логотипами світових корпорацій. Використовуючи власні знання та мережу Інтернет, заповніть наведену таблицю.

Назва корпорації	Батьківщина підприємства	Галузь діяльності	Представництво в Україні

3. Проаналізуйте карикатуру (рис. 2), створену в 2008 році в США. Які світові події стали поштовхом для її створення? Чи є вона актуальною, на вашу думку, в періоди економічного процвітання?



Рис. 1 – Колаж ТНК



Рис. 2 – Карикатура ТНК



4. Відскануйте QR-код та ознайомтесь з інформацією про вплив компанії Соса Сола на просування сталого розвитку та її політику щодо охорони навколишнього середовища. Доведіть, що корпорація приділяє належну увагу цим питанням.

5. Зробіть висновки.

Іншою STEM-технологією, що дозволяє досягти поставлених освітніх цілей, є контекстні задачі. Концепцію контекстного навчання розробив А. Вербицький [3,с.42]. Контекстне навчання – це форма активного навчання для самостійного пізнання нового, для творчої праці в будь-якій сфері діяльності. Провідна ідея контекстного навчання полягає в тому, що навчальна інформація має застосовуватися учнем у контексті власної практичної дії та вчинку. Відповідно до висновків науковців, контекстне навчання мотивує, підвищує продуктивність навчання, покращує відвідуваність, підвищує енергетичний потенціал учнів та вчителів. Однією з форм організації контекстного навчання є метод контекстних задач [2,с.14]. Контекстні задачі виконують функцію міжпредметної інтеграції, тобто цілеспрямованого

посилення міжпредметних зв'язків за умови збереження теоретичної та практичної цілісності кожного з предметів.

Приклад контекстної задачі (авторська розробка)

Предмет: всесвітня історія (11 клас)

Тема. Основні тенденції розвитку світу в другій половині XX – на початку XXI століття.

Інтеграція: всесвітня історія, історія України, громадянська освіта, англійська мова, фізика, математика.

Питання розвитку відновлювальної енергетики є одним з глобальних та актуальних для нашого часу. З метою зменшення залежності від видобутку нафти, кам'яного вугілля, газу, торфу, які мають властивість закінчуватися та значно шкодити довкіллю, розвиток відновлювальної енергетики має стати пріоритетом. Ознайомтеся з графіком, відображеним на рис. 3, і дайте відповіді на поставлені запитання:

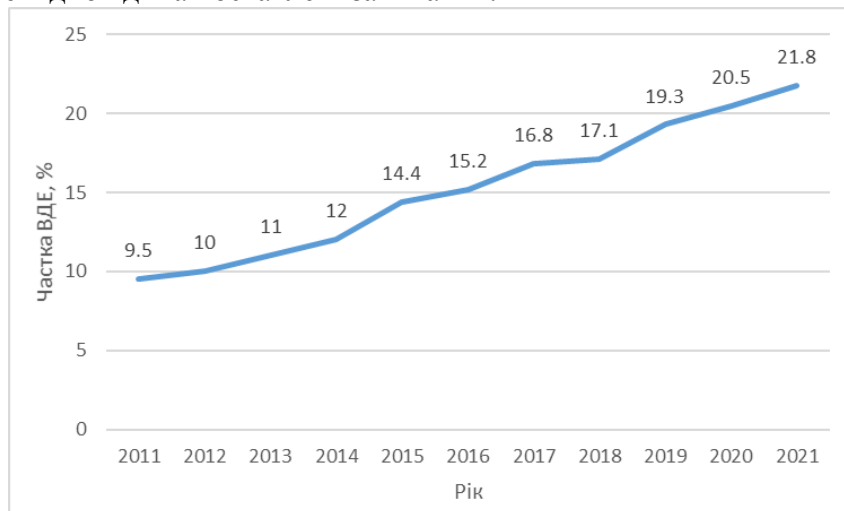


Рис. 3 – Частка відновлювальних джерел енергії в країнах ЄС

1. Як змінилася енергетична структура Європейського Союзу за останні десять років? Перейшовши за посиланням Державного агентства з енергоефективності та енергозбереження України (<https://sae.gov.ua/uk/activity/vidnovlyuvana-enerhetyka>), ознайомтеся з наведеною інформацією та здійсніть порівняння прогресу України та ЄС у просуванні відновлювальної енергетики.
2. Проаналізуйте цитату Голови Європейської Комісії Урсули фон дер Ляйєн від 20 лютого 2023 р. в контексті постачання Україні 5700 сонячних панелей як допомоги від енергогіганта Enel: «Передача Україні сонячних панелей - це яскравий приклад європейської солідарності і того, як інвестиції у виробництво чистих технологій можуть зробити Європу більш незалежною в енергетичному плані та сприятимуть переходу до вуглецевої нейтральності до 2050 року». Застосовуючи знання та вміння з фізики, поясніть, як відновлювальні джерела енергії посприяють поліпшенню екологічної ситуації в нашій державі та захищають енергетичну систему.
3. Ознайомтеся з інформацією щодо викликів, пов'язаних із використанням відновлювальних джерел (сонячної, вітрової, гідротермальної, енергії біомаси): «Renewable energy sources like wind and solar are dependent on weather conditions and may not always be available. This means that backup sources of energy must be available to fill in the gaps when renewable sources are not producing enough energy. While the cost of renewable energy sources like wind and solar has been decreasing, it can still be more expensive to produce energy from these sources compared to fossil fuels in some cases. Large amounts of land are often required for renewable energy installations like wind farms and solar arrays, which can impact wildlife habitats and natural landscapes». Які з цих недоліків, на Вашу думку, є суттєвими, а які можна подолати в короткостроковій перспективі?

4. Розуміючи важливість успішної повоєнної відбудови України, заповніть таблицю PEST-аналізу щодо наявності політичних, економічних, соціальних і технологічних передумов щодо якісного переходу до відновлювальних джерел енергії.

Політичні передумови	Економічні передумови
Соціальні передумови	Технологічні передумови

5. Зробіть висновки.

Висновки. Таким чином, STEM-освіта має стати рушієм освітніх трансформацій в Україні. Завдяки новаціям здобувач має можливість оволодіти не лише теоретичними знаннями, а й практичними вміннями та навичками, достатніми для самореалізації на сучасному ринку праці. Ефективними засобами впровадження STEM-навчання в освітній процес закладів загальної середньої освіти є STEM-технології. Кейс-метод і технології контекстного навчання забезпечують підвищення рівня результативності в контексті реалізації STEM-освіти. Розроблені приклади завдань сприятимуть формуванню навичок розв'язання складних (комплексних) практичних проблем, критичного мислення, креативних якостей та когнітивної гнучкості, організаційних та комунікаційних здібностей, вміння оцінювати проблеми та приймати рішення, готовності до свідомого вибору та оволодіння майбутньою професією, фінансової грамотності, цілісного наукового світогляду.

Література

1. Балик Н. Р. Використання кейс-уроків у процесі впровадження Stem-освіти в середніх загальноосвітніх школах України: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 9–10 листопада, 2017). Тернопіль. 2017. №1. С. 19.

2. Бутурліна О. STEM-освіта в Україні: від теорії до практики. *STEM-освіта як шлях до інноваційного розвитку національної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Херсон. 2016. С. 13-15.

3. Вербицький А. А. Теорія контекстного навчання: сутність і практичне значення. *Шкільні технології*. 2006. № 5. С. 41–45.

4. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): чинне законодавство станом на 5 серпня 2020 року: Офіц. текст. Київ, 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>

5. Патрикеева О. Актуальність запровадження STEM-навчання в Україні. *Інформаційний збірник для директорів школи та завідуючого дитячим садочком*. 2016. №17-18. С. 53-57.

6. Сліпухіна І. Сучасний фізичний експеримент у дидактиці STEM орієнтованого навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*. 2016. №22. С. 325-328.

7. Сударева Г. Кейс-метод як засіб набуття соціального розвитку учнівської молоді. *Освіта Сумщини*. 2013. №3. С. 23.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИХ ЗВ'ЯЗКІВ І ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Автор висвітлює проблему формування географічної компетентності через встановлення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей в навколишньому середовищі в умовах організації освітнього процесу. Акцентовано увагу на етапах формування розуміння та засвоєння учнями причинно-наслідкових зв'язків у процесі розв'язування проблемних завдань. Наведені приклади творчих завдань різного рівня складності.

Ключові слова: творчі завдання, проблемні завдання, причинно-наслідкові зв'язки, географічні закономірності, освітній процес, природні компоненти, моделювання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Трансформація освітнього процесу в географічній освіті з позицій компетентнісного підходу полягає в підвищенні ролі розвивальних і проблемних методів, самостійної роботи, творчих завдань в освітньому процесі.

Найефективнішим способом організації активної пізнавальної діяльності учнів є проблемне навчання, під час якого мають встановлюватися причинно-наслідкові зв'язки й закономірності при розв'язуванні творчих завдань (проблемних, компетентнісно зорієнтованих).

Тож нові виклики, недостатня дослідженість проблеми формування причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей в умовах компетентнісного підходу потребують розширення поля наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У модельних навчальних програмах з географії (6-9 кл.), що створено за Державним стандартом базової середньої освіти, наголошується, що формування ключових компетентностей, під час вивчення шкільних курсів географії передбачає реалізацію вчителем низки завдань, серед яких: навчити учнів розуміти та пояснювати основні географічні поняття, закономірності розвитку природних і суспільних процесів та явищ, взаємозв'язки між природними компонентами, населенням і господарством різних територій світу й України, усвідомлювати наслідки природокористування та зміни навколишнього середовища [5].

Виявлення та розуміння причин процесів, що відбуваються, наслідків прояву цих причин, що призводять до зміни географічних об'єктів, та визначення закономірностей становить основу географічного мислення учнів.

Засвоєння учнями географічних причинно-наслідкових зв'язків, як виду теоретичних знань потребує спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності учнів, під час якої вони мають не лише виявляти причини, що зумовлюють стан і динаміку географічних об'єктів вивчення, а й пояснювати дію таких причин і визначати наслідки, до яких ця дія призводить [3, с. 90].

Процес формування в учнів умінь виявляти причинно-наслідкові зв'язки відбувається в два етапи [3, с. 91].

Перший полягає в поясненні вчителем причин процесів чи явищ, що відбуваються в довкіллі, та застосовуванні прийому побудови логічного ланцюжка «процес чи явище – причина», за якого учні спочатку характеризують процес або явище, що є наслідком, а потім визначають його причину.

Для прикладу:

– збільшення потужності селів в Українських Карпатах спричиняє інтенсивна лісозаготівля;

– розвиток алюмінієвої промисловості в країнах Перської затоки (Об'єднані Арабські Емірати, Бахрейн, Катар, ін.) спричинило приморське розташування країн, дешеві енергоресурси;

– Карпати мають пологі схили й згладжені вершини тому, що складені переважно осадовими породами, які легко руйнуються.

Другий етап – установлення зв'язку типу «причина – наслідок», під час якого вчитель орієнтує учнів на визначення впливу одного географічного об'єкта, процесу чи явища на інші, є дещо складнішим, адже спрогнозувати наслідок значно важче, ніж пояснити причину. Наприклад:

– рух Землі навколо Сонця з однаковим нахилом своєї осі до площини орбіти викликає зміну пір року;

– із просуванням на південь зростає висота снігової лінії, а тому збільшується кількість висотних поясів у горах Європі;

– велика різниця температури й тиску між північними холодними та тропічними теплими повітряними масами, а також меридіональне простягання гірських хребтів спричиняє утворення в Північній Америці сильних вітрів – торнадо.

Процес формування розуміння та засвоєння учнями причинно-наслідкових зв'язків має певні особливості:

– обов'язковість доказовості пояснення географічних об'єктів, процесів і явищ;

– необхідність акцентування уваги учнів на чіткому розумінні й виокремленні причин, що викликають той чи інший процес або явище, зумовлюють стан певного об'єкта тощо;

– потреба в спонуканні учнів до точного й правильного формулювання наслідків, до яких призводить кожна окрема причина;

– необхідність приділення уваги кожній ланці причинно-наслідкових зв'язків при їхньому навчальному моделюванні;

5) потреба в обиранні під час обговорення запитань передусім на кшталт «Як?», «Чому?», «Від чого залежить?», «Які наслідки має?», «Які зміни будуть за умови?», «Що передує цьому явищу?» тощо [3, с. 93].

У процесі підготовки до уроку, учителю потрібно виділити ті зв'язки, що стануть об'єктом вивчення та визначити методи й прийоми їх вивчення.

Для встановлення зв'язків вчитель може скористатися методом пояснення.

Навчання учнів процедури пояснення географічних явищ та процесів передбачає: навчання вмінню бачити (знаходити) зв'язок між явищами та процесами; навчання вмінню розрізняти у цьому зв'язку причину (фактор) і наслідок; навчання вмінню знаходити серед причинно-наслідкових зв'язків закономірні зв'язки (закономірності); навчання вмінню із закономірностей виводити закони [6, с. 30].

Для формування причинно-наслідкових зв'язків учитель може використовувати проблемні завдання різного характеру. Наведемо приклади деяких з них:

1. На багатьох атолах Тихого океану немає водойм з прісною водою. Проте на них мешкають комарі, личинки яких можуть жити тільки у воді. Як же тут вони влаштувались за допомогою щурів?

Відповідь. Виявляється полінезійські щури, мабуть, нащадки щурів, завезених сюди європейськими мореплавцями, прогризають кокосові горіхи, виїдають їх зміст. Дощова вода наповнює порожнину цих горіхів і в них плодяться личинки комарів.

2. Ґрунти зони степу мають набагато потужніший гумусовий горизонт і більший вміст гумусу, ніж Ґрунти тайги. Чим це пояснюється? Укажіть дві причини.

Відповідь. Ґрунти зони степу мають набагато потужніший гумусовий горизонт і більший вміст гумусу, ніж Ґрунти тайги, що пояснюється такими причинами:

а) недостатнє зволоження степів сприяє накопиченню гумусу, а надмірне в тайзі – його вимиванню;

б) у степах набагато більша кількість щорічних рослинних решток, придатність яких до утворення гумусу значно більша, ніж хвої в тайзі.

Таким чином, пропонуючи учням проблемні завдання, учитель ставить за мету навчити їх здійснювати не окрему операцію, а систему дій для аналізу та розв'язання проблеми. При цьому, діяльність учнів полягає в тому, що аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи фактичний матеріал, вони самостійно отримують з нього нову інформацію. Отже, наслідком розв'язання проблемного завдання є не лише засвоєння знань, а й самого процесу одержання результату, формування пізнавальної діяльності та розвиток творчих здібностей учнів.

Виявленню причинно-наслідкових зв'язків сприяє виконання учнями завдань репродуктивного, продуктивного та творчого характеру. Репродуктивні завдання спрямовані на встановлення учнями причинно-наслідкових зв'язків, що надаються в тексті підручника.

Так, під час вивчення теми «Вітер» у початковому курсі географії учні за текстом мають визначити, що головною причиною утворення вітру є різниця атмосферного тиску, а також виявити, що швидкість і сила вітру залежать від різниці в атмосферному тиску.

Репродуктивний характер виконання завдання можна змінити на продуктивний, запропонувавши учням скласти таблицю причинно-наслідкових зв'язків за змістом навчального матеріалу з цієї теми. Це дозволяє організувати роботу учнів на більш високому рівні самостійності.

У разі, коли учитель запропонує учням, наприклад, виявити зміни у природі, викликані вітром, а також підтвердити це місцевими фактами, завдання буде мати творчий характер.

Виконуючи завдання творчого характеру на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, учні опановують складними прийомами розумової діяльності – класифікації, порівняння, аналізу, уміння робити власні висновки. Такі види роботи сприяють розвитку вміння міркувати, самостійно здобувати знання.

Розв'язання творчих завдань передбачає поступове їх ускладнення. Серед них – завдання, у яких наслідок пояснюється кількома причинами.

Наприклад: Головною причиною широкого поширення боліт та заболочених земель на півострові Флорида вчені вважають близьке залягання до поверхні водонепроникних глинистих порід. Назвіть дві інші найважливіші причини виникнення боліт на півострові Флорида.

Відповідь: а) плоский рельєф; б) велика кількість опадів, що призводить до надмірного зволоження (коефіцієнт зволоження значно більший).

Також до творчих завдань належать завдання, у яких одна причина викликає кілька наслідків.

Наприклад: На одній із рівнинних річок в Україні проектується будівництво гідровузла з водосховищем. Визначте найбільш імовірні екологічні процеси та їхні економічні наслідки, спричинені реалізацією проєкту в цій місцевості.

Відповідь: зменшення повеней; погіршення умов нересту риби та зростання трав на заплавах; зменшення швидкості течії річки, що є причиною замулювання водосховищ; виникає явище – «цвітіння води» (активне розмноження синьо-зелених водоростей) → забруднення питної води токсинами, продуктами гниття → загибель риби, водних ссавців; економічні збитки через зниження туристичної привабливості регіону.

Велику роль у навчанні географії відведено роботі з картою, схемами, та статистичними матеріалами для встановлення причинно-наслідкових зв'язків, правильної оцінки найважливіших соціально-економічних питань.

До творчих завдань належать ті, у яких інформація, що необхідна для пояснення, міститься в кількох різнопланових джерелах. Такі творчі завдання можна запропонувати учням старших класів для проведення досліджень.

Наприклад: Туреччина розпочала мегапроєкт «Стамбульський канал» у березні 2021 року. Мета найбільшої інфраструктурної ініціативи Туреччини – розвантажити Босфорську

протоку, судноплавство в якій щороку стає все більш інтенсивним. Очікується, що канал збудують за 30 кілометрів на захід від протоки Босфор на європейській стороні Туреччини. Оцініть масштабність цього проекту, назвіть всі його «за» і «проти», а також можливі екологічні наслідки цієї новобудови.

Різновидом творчих завдань є компетентнісно зорієнтовані завдання. Компетентнісно зорієнтовані завдання розглядаються як комплексні задачі прикладного характеру, для розв'язання яких обов'язковим є застосування учнями сучасних засобів навчання, надання їм учителями різнорівневої допомоги та критеріїв оцінювання як кінцевого результату, так і способів його отримання [1].

Наведемо приклади компетентнісно зорієнтованих завдань.

1. Поясніть, із якою метою на сільськогосподарських угіддях, за допомогою спеціальних меліоративних засобів, створюють значні запаси снігу та як це впливає на збільшення врожайності сільськогосподарських культур.

2. На широті півострова Флорида трапляються літні приморозки, що спричиняють вимерзання плодів дерев, а також – зливи, що зумовлюють повені на річках. Поясніть причину таких кліматичних негараздів? Обґрунтуйте свою відповідь як майбутній фермер.

Організуючи діяльність учнів щодо встановлення причинно-наслідкових зв'язків при роботі з творчими завданнями, учителю потрібно:

1. Створювати проблемні ситуації, з суперечностями між наявними явищами та новими фактами.

2. Спонукати учнів до формулювання і висловлювання власної точки зору, висунення гіпотез за допомогою обговорення в невеликих групах.

3. Орієнтувати учнів на практичну значущість здобутих знань.

Важливо, щоб під час вивчення навчального матеріалу учні розуміли, що підстави, які призвели до виникнення географічних об'єктів, явищ або зміни їх властивостей, є причинами, а самі зміни або об'єкти, що утворилися при цьому, – наслідки цих причин. При цьому, вони мають усвідомлювати, що причин виникнення якогось процесу чи явища може бути декілька, а одна причина може спричинити багато наслідків.

Допомагають учителю формувати в учнів уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки приклади процесів та явищ, що відбуваються в навколишній дійсності. Так, з'ясування учнями причин весняного розливу річки в конкретній місцевості, утворення та зростання яру, ступеня забрудненості повітря тощо призводить до усвідомленого розуміння ними таких понять як «причина» і «наслідок».

Водночас, найбільш ефективно засвоєння причинно-наслідкових зв'язків здійснюється у процесі географічного навчального моделювання.

Відповідні графічно-знакові моделі вчитель може використовувати на уроках географії на різних етапах формування причинно-наслідкових зв'язків, що сприяє кращому розумінню учнями навчального матеріалу й активізує їхню пізнавальну діяльність. При цьому, графічно-знакове моделювання причинно-наслідкових зв'язків має супроводжуватися відповідним поясненнями вчителя й елементами бесіди, у процесі якої педагогу потрібно виявити рівень сформованості в учнів розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

Важливим є геоінформаційне моделювання. Так, створена модель візуалізує кількісні та якісні параметри модельованої місцевості, відображає інтенсивність протікання процесів (наприклад, геоморфологічних, гідрологічних, технологічних), дає об'єктивну оцінку стану об'єкта (міського середовища, окремих компонентів природного довкілля, господарської діяльності людини тощо) [2].

Учні мають розуміти, що таке моделювання виступає інструментом прийняття рішення при розробці рекомендацій щодо оптимізації природокористування, містобудівної діяльності, зменшення деструктивних антропогенних впливів на довкілля, запобігання виникнення техногенних інцидентів, розвитку небезпечних явищ і процесів. Використання

даних картографії та ГІС-моделювання допомагає в обґрунтуванні важливих просторових процесів та закономірностей.

Критеріями сформованості причинно-наслідкових зв'язків, є вміння:

- знаходити та пояснювати наведені в тексті підручника причинно-наслідкові зв'язки;
- складати за текстом теми, що вивчається, таблицю причинно-наслідкових зв'язків і розподіляти причини та наслідки досліджуваного процесу, об'єкта, явища;
- складати ієрархічну схему багатозначних причин природних і соціально-економічних процесів, що відбуваються;
- наводити та пояснювати прояв причинно-наслідкових зв'язків у навколишньому географічному середовищі [4, с. 102].

Зауважимо, що опанування вмінням встановлювати й пояснювати причинно-наслідкові зв'язки – це тривалий за часом процес, що здійснюється при вивченні всіх шкільних курсів географії.

Водночас, при встановленні причинно-наслідкових зв'язків учитель має акцентувати увагу учнів на прояві закономірностей природних процесів, явищ, що вивчаються, і формувати в них вміння виявляти їх. Для прикладу, у процесі вивчення навчального матеріалу, що стосується вулканів та землетрусів, варто розглянути причини, що сприяли їх виникненню, і закономірності їх географічного поширення.

Особливу увагу учнів слід зосередити на вивченні загальних закономірностей географічної оболонки: цілісності, ритмічності, кругообігу речовин, географічній зональності.

Зазначимо, що процес засвоєння учнями географічних закономірностей передбачає такі етапи:

- установлення зв'язків між географічними об'єктами, процесами, явищами та з'ясування їхніх суттєвих ознак, походження й розвитку;
- виокремлення найбільш загальних причинно-наслідкових зв'язків, що мають закономірний характер, у географічних об'єктах, що є предметом вивчення;
- з'ясування у процесі аналізу, закономірностей стану, виникнення й розвитку географічних об'єктів, вивчення та конкретизація таких закономірностей [3, с. 93].

Так, під час вивчення курсу «Загальна географія» учні засвоюють поняття про зональний розподіл на земній поверхні температури, атмосферного тиску, вітрів, атмосферних опадів, природних зон тощо.

У ході формування знань учнів про рослинний та тваринний світ природних зон материків учителю варто зосередити увагу на встановленні причинно-наслідкових зв'язків, що визначають закономірний прояв на їх території особливостей клімату, ґрунтів, рослинності. Для цього учням можна запропонувати самостійно скласти таблиці характеристики природних зон материка, що, водночас, дозволяє виявити причинно-наслідкові закономірності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, причинно-наслідкові зв'язки та закономірності є основними елементами теоретичних знань географічної науки. У процесі навчання географії необхідно формувати вміння: виявляти причинно-наслідкові зв'язки; пояснювати причинно-наслідкові залежності; серед причин і наслідків знаходити закономірні, тобто такі, що повторяються; застосовувати закономірність, характеризуючи інші явища; обґрунтовувати причину закономірності.

Формування причинно-наслідкових зв'язків вимагає спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності учнів. У процесі виконання творчих завдань (проблемних, компетентісно зорієнтованих) вони мають не тільки виявляти причини, що зумовлюють стан і динаміку об'єктів вивчення, а й пояснювати дію таких причин, визначати наслідки, до яких ці дії призводять.

Знання та розуміння причин, що змінюють географічне середовище сприяють формуванню життєвих компетентностей у системі взаємовідносин людини, суспільства та природи.

Подальші перспективи порушеної проблеми вбачаємо в розробці методів і прийомів, при використанні яких здійснюється найбільш ефективно засвоєння причинно-наслідкових зв'язків у процесі образно-символьної (графічно-знакової), у т.ч. картографічної моделі навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Література

1. Вішнікіна Л.П., Діброва І.О. Компетентісно-орієнтовані завдання з географії. URL: <https://numl.org/.677971>.
2. Геоінформаційне моделювання. URL: <https://numl.org/.659091>.
3. Дидактика географії : монографія / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. Київ: Ніка-Центр, 2013. 570 с. URL: <https://numl.org/.259091>.
4. Загальна методика навчання географії : підручник / О.М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. Київ: ДНВП «Картографія», 2012. 512 с.
5. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р., Гільберг Т.Г., Даценко Л.М.). URL: <https://numl.org/.864091>.
6. Фідря Н.М. Навчання учнів процедур «порівняння» та «пояснення» як ключовий елемент переходу до суб'єкт-об'єктної моделі побудови навчально-виховного процесу. *Географія та економіка в сучасній школі*. 2013. № 11. С. 24-33.

Сахарова Мирослава,
Суми

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НУШ

У статті піднімається питання організації та забезпечення освітнього простору учнів початкових класів у дистанційній та змішаній формах навчання; розглядаються структурні компоненти освітнього простору, аналізуються особливості їх реалізації в умовах сучасного освітнього процесу.

Ключові слова: освітній простір, дистанційна форма навчання, змішана форма навчання, онлайн простір.

Актуальність проблеми. Сьогодні активно порушуються питання щодо організації освітнього процесу у закладах освіти в умовах воєнного стану, зокрема питання створення й забезпечення освітнього простору для учнів початкових класів, який насамперед має бути безпечний та сприяти реалізації завдань нової української школи.

Це зумовило необхідність постійного пошуку сучасних форм організації освітнього процесу (дистанційна та змішана форма навчання), технологій навчання, онлайн ресурсів та інструментів, які допоможуть вчителям закладів освіти надавати якісні освітні послуги у процесі освітньої діяльності в умовах воєнного стану.

Виклад основного змісту. Наразі науковці і практики педагогічної спільноти (О. Фіданян, М. Войцехівський, С. Івашьова та ін.) [4] активно досліджують особливості організації діяльності закладів освіти в умовах воєнного стану. Сьогоднішня ситуація в країні змушує систему освіти, зокрема початкової освіти, звернути увагу на новий формат освітньої взаємодії з учнями у процесі надання їм освітніх послуг. Таким форматом наразі є дистанційна та змішана форми навчання.

Особливості дистанційного та змішаного навчання в школі з'ясувала І. Воротникова та ін., зокрема онлайн інструменти для організації дистанційного навчання в умовах

карантину схарактеризували І. Іванюк, О. Овчарук та ін.. Засоби ефективного забезпечення дистанційного навчання досліджували І. Блощинський, І. Яремчик, Л. Олійник та ін..

Важливою складовою ефективною реалізації освітнього процесу в умовах дистанційної та змішаної форм навчання є освітній простір. Проблеми організації та оцінювання освітнього простору досліджували Д. Косенко [3], Н. Стадник, А. Цимбалару [6] та ін., які одностайно наголошують на тому, що оцінка рівня якості освітнього простору сприяє його формуванню. Зокрема, особливості організації нового освітнього простору для нової української школи з'ясувала Д. Косенко. Формування профільно орієнтованого цілісного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу детально досліджував І. Іванюк.

Зазначимо, що у працях науковців не знайдемо одностайної думки щодо визначення поняття освітнього простору, що ускладнює його розуміння. Часто освітній простір педагогами ототожнюється з освітнім середовищем, або розглядається лише як фізичний простір.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) термін «простір» згадується у статті 9, де говориться про спілкування особливої категорії дітей в освітньому середовищі (просторі) та в статті 33, де мова йде про належне забезпечення освітнього простору у закладі загальної середньої освіти та його структурних підрозділах. У даному контексті поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» ототожнюються.

У Концепції Нової української школи (2016) наголошується на тому, що освітній простір не обмежується будівлею школи. До нього відноситься інфраструктура, яка забезпечує різні форми навчання учнів, учителів, батьків і керівників освітніх закладів: сучасні лабораторії, бібліотеки, наукові музеї, обсерваторії, відкриті навчальні курси, індивідуальні програми розвитку тощо.

У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо організації освітнього простору Нової Української школи зазначається, що освітній простір повинен бути спрямований на розвиток дитини. Також у рекомендаціях виокремлюється освітній простір навчального кабінету та його осередки [6].

Детальний аналіз нормативних окреслених документів дає підстави вважати, що створення у закладах освіти сучасного освітнього простору можливо лише через активну зацікавлену партнерську співпрацю широкої спільноти: управлінців та педагогів, учнів та їхніх батьків, науковців, проєктувальників, громадських активістів тощо.

Для кращого розуміння сутності освітнього простору закладу загальної середньої освіти виникає потреба вивчення його складових. Так як немає єдиного підходу до трактування поняття «освітній простір», так немає і однозначності у визначенні його структурних елементів. Цьому питанню присвячували свої роботи І. Нечитайло, І. Іванюк, А. Цимбалару та інші. Так, науковець А. Цимбалару розрізняє «освітній простір школи» як просторово-предметний компонент (предметні засоби, сукупність та певне розташування яких створює умови для організації потрібних дій суб'єктів. Він вміщує виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори) та «освітній простір у школі» як складне утворення, що організовується з освітнього простору «кожного учня, кожного вчителя, кожного з батьків тощо – як події, у яких здійснюються різні види діяльності кожного учасника освітнього процесу з освоєння шкільного середовища, необхідні для задоволення їхніх освітніх потреб, де освоєння це проєкція особистості на територію (шкільне середовище), індивідуальний «відбиток» на об'єктах взаємодії» [7].

Досліджуючи структуру простору Т. Деміракі [1], Д. Косенко [3] пропонують такі його компоненти: штучне робоче середовище, інформаційне середовище, соціальне середовище, внутрішнє середовище всіх учасників освітнього процесу.

Як бачимо, серед компонентів освітнього простору, більшість з науковців виокремлюють: просторово-предметний, соціальний компоненти й психодидактичний та

доводять, що освітній простір закладу загальної середньої освіти не обмежується стінами приміщення.

Усі компоненти освітнього простору є однаково важливими елементами цілісного освітнього простору закладу. Їх функціонування взаємозалежне й не допускає виключення одного з них. Навіть такий компонент як предметно-просторовий (просторово-предметні засоби, що забезпечують можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього простору (дизайн приміщень, архітектура будівлі, колір предметів тощо)), що довгий час вважався неважливим в освітньому процесі, у часи реформування змінює свої позиції – приходить не лише розуміння його особливого впливу на всіх учасників освітнього процесу, але й необхідності швидкого його оновлення.

Основним видом діяльності закладу загальної середньої освіти є освітня діяльність, що направлена на формування компетентного учня, а освітній простір такого закладу повинен відповідати всім правилам компетентнісного підходу. Нові завдання, що постають перед закладами освіти, зумовлюють і процеси трансформації освітнього простору відповідно до багатьох вимог.

Сучасний освітній простір повинен бути мотиваційним, відображати моделі освіти, сприяти партнерським відносинам, він повинен бути індивідуалізованим та персоналізованим та таким місцем, де зустрічаються та взаємодіють учні, вчителі, батьки, гості, де проводяться уроки, свята, тренінги, лекції, семінари тощо. Це також простір заохочення до самоосвіти, який є однією з домінант освітнього процесу, організованого на сучасних засадах психології та педагогіки. Цей простір швидко трансформується і набуває рис макросистеми, але не втрачає рис національно-культурної ідентичності.

Так, у класі створено інформаційний осередок для ранових зустрічей, «куточок настрою», які сприяють активній мотивації учнів до навчальної діяльності. У форматі дистанційного навчання передбачені онлайн дошка для відтворення власного настрою учнів через «смайлики», а також щоденні онлайн «ранкові зустрічі» у форматі відеоконференції. Цікавим мотиваційним засобом до постійного читання учнями українських літературних творів стала зроблена у класі «Моя книжкова полиця», де на організованому просторі розташовуються зроблені учнями міні-книжечки, які вони прочитали.

Сьогоднішній формат онлайн освітньої взаємодії з учнями початкових класів, відповідно до Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020) передбачає задіявання синхронного і асинхронного навчання [5]. Це також сприяє мотиваційності та безпечності освітнього простору і дає можливість учням ефективніше здійснювати власну освітню діяльність.

Для комфортності та ефективності дистанційного навчання, як зазначає І. Кожем'якіна, важливо бути online у постійному часі, тобто виникати, вирішувати питання або вирішувати проблеми у зручний час через систему за якою здійснюється навчання [2, с. 58]. Так, для реалізації такого підходу до освітньої онлайн взаємодії з учнями початкових класів як «бути online у постійному часі» застосовуємо можливості асинхронного онлайн навчання. Це, насамперед, такі онлайн інструменти як відеоуроки, які розташовуються у Google Classroom і передбачають для вчителя можливість перебувати з учнями у навчальній взаємодії в зручний для них час. У синхронному та асинхронному форматі онлайн навчальної взаємодії за дистанційною формою навчання, а також за змішаною формою навчання, активно застосовуємо такі онлайн інструменти як мультимедійні презентації, відеоролики, відеоконференції, які розширюють можливості освітнього простору учнів початкових класів.

Можливості асинхронного онлайн навчання розширюються через забезпечення освітнього онлайн простору у Google Classroom доступними для учнів початкових класів онлайн інструментами. Учні початкових класів активно працюють з інтерактивними презентаціями, які дозволяють їм долучатися до виконання завдань з навчальних предметів у

той час, коли для цього є можливість. Також зворотний зв'язок, щодо виконаних практичних вправ і завдань, здійснюється за допомогою відеороликів, фотоколажів тощо.

Кожен заклад загальної середньої освіти, враховуючи особливості функціонування та розвитку, має право обрати свій власний напрям щодо формування освітнього простору.

Дієвим і практичним напрямом формування освітнього простору та засобом формування національно-патріотичної компетентності учнів початкових класів вважаємо залучення їх до проектної діяльності. Цікавим, розвиваючим і практично-дієвим став проект «Національні страви України», який було організовано й проведено у форматі змішаної форми навчання. Для активного дослідження учнями особливостей національних страв кожного регіону нашої країни були задіяні онлайн ресурси інформаційного онлайн простору. Презентація результатів проектної діяльності учнів була представлена у освітньому просторі закладу і в онлайн просторі класу (Google Classroom) та школи (сайт закладу).

Постійно поновлюється просторово-предметний компонент освітнього простору класу. За результатами проекту «Вітамінна компанія», який було спрямовано на формування здоров'язбережувальної компетентності учнів, діти не тільки засвоїли практичні знання з теми «Здорове харчування», але й поповнили освітній простір класу дидактичним матеріалом, який виготовляли самостійно.

Отже, організація та створення відповідного освітнього простору, який включає й онлайн простір для учнів початкових класів, є важливим завданням сучасного вчителя і передбачає обов'язкове застосування технологій навчання, технологій організації та проведення освітнього процесу з учнями початкових класів у форматі дистанційної та змішаної форм навчання. Такий освітній простір має стати не просто навчальним, але й насамперед підтримуючим, мотивуючим та безпечним для учнів, в умовах існуючого військового стану.

Література

1. Деміракі Т.В. моделювання освітнього простору в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Методичні рекомендації*. 2018. 36 с.

2. Кожем'якіна І. В. Науково-методичний супровід професійного розвитку вчителів у кризових умовах. Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: збірник наукових статей / за заг. ред. Л.В.Серих. Суми: НІКО, 2023. С. 58-61.

3 Косенко Д. Ю. Новий освітній простір для нової української школи місія нездійснена?! Освітня політика : портал громадських експертів, 2018. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1115-novij-osvitnij-prostir-dlya-novoji-ukrajinskoji-shkoli-misiya-nezdijsnena> (Дата звернення: 12.05.2023).

4. Організація діяльності закладів освіти в умовах воєнного стану. Порадник III. З досвіду роботи освітян міста Києва : навч.-метод. посіб. / Упоряд.: Фіданян О.Г., Войцехівський М.Ф., Івашнова С.В. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2022. 600 с.

5. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020). URL : <https://osvita-perechin.gov.ua/uploads/polozenna-pro-distancijnu.docx> (дата звернення: 05.05.23.).

6. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи. Наказ МОН №283 від 23.03.2018 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0283729-18#Text> (дата звернення: 22.04.2022).

7. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41-50. URL: <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/311/311c4a2491b1cdb734b792dca919716e.pdf> (дата звернення: 07.09.2021).

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО І СИСТЕМНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ГРОМАДЯНСЬКІЙ ТА ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У публікації проведено аналіз актуальних питань формування ключових інструментів «школи компетентностей» - критичного і системного мислення. У центрі уваги автора – реалізація означених типів мислення у громадянській та історичній освітній галузі Нової української школи. Проведений аналіз свідчить про глибоку цінність їх пізнавальних цілей і засад в умовах викликів сучасного інформаційного суспільства, пов'язаних із переходом до «освіти протягом життя» і формування множинної ідентичності.

Ключові слова: освіта, критичне мислення, системне мислення, громадянська та історична галузь, багатоперспективність, підхід.

Постановка проблеми. В умовах інформаційного суспільства і породжених ним гострих викликів та болісних загроз, українське суспільство та державні інституції переглядають своє ставлення до багатьох аспектів життя. Зокрема у шкільній освіті відбувається складний і досить суперечливий процес її переходу від «школи знань» до «школи компетентностей», пропонуються нові підходи, інший педагогічний менталітет. Означені зрушення реалізуються, насамперед, в рамках запровадження концепції Нової української школи – комплексної реформи, яка розрахована на довгу перспективу і має на меті докорінну зміну школи. Навчання спрямоване не стільки на засвоєння знань, скільки на можливість управління ними. Основним орієнтиром виступає формування особистості, яка вміє творчо і критично мислити, здатна до освіти протягом життя та гнучкої адаптації у сучасному цифровому соціумі.

В рамках інформаційного поля сучасної філософії освіти, освоєння минулого розглядається переважно крізь призму повороту від «історії як предмета знань» до історії як «предмета мислення». Така методологія більше не пропонує готові схеми та висновки, а радше має на меті навчити ставити проблемні запитання, інтегрувати інформацію з різних джерел та галузей знань і формувати наскрізні вміння. Зокрема, громадянська та історична галузь Державного стандарту базової середньої освіти відносить до основних вимог реалізації компетентнісного підходу наступні категорії [1]:

1. Історико-хронологічне мислення, орієнтація в історичному часі, встановлення причиново-наслідкових зв'язків між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі, виявлення змін і тяглості в житті суспільства.

2. Геопросторове мислення, орієнтація в соціально-історичному просторі, виявлення взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього середовища.

3. Критичне мислення, робота з різними джерелами інформації та формулювання історично обґрунтованих питань.

4. Системне мислення, виявлення взаємопов'язаності, взаємозалежності та взаємовпливу історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміння множинності трактувань минулого і сучасного та зіставлення їх інтерпретацій.

5. Усвідомлення власної гідності, діяльність з урахуванням власних прав і свободи, повага до прав і гідності інших осіб, толерантність, протидія виявам дискримінації та нерівного ставлення.

6. Дотримання демократичних принципів, конструктивна взаємодія з друзями, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством загалом, залучення до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем.

Традиційний орієнтир шкільного курсу історії на засвоєння і точне відтворення учнями змісту предмету вичерпав свої можливості в епоху цифрової медіакультури. Сучасний учень без зайвих зусиль може швидко віднайти у цифровому медіаконтенті Інтернету практично будь-яку інформацію про події минулого. Відповідно у теперішній час, актуальним стає його здатність до роботи з великими масивами інформації. Мова йде насамперед про її пошук, формування умінь розрізняти факти та оціночні судження, визначати основне і другорядне, виявляти загальне і відмінне, проводити критичний аналіз повідомлень та їх інтеграцію з іншими галузями знань тощо.

Метою статті є аналіз місця і ролі формування критичного і системного мислення у контексті реалізації основних вимог Нової української школи в громадянській та історичній галузі.

Виклад основного матеріалу. Реалізація означених компетентностей багато у чому спирається на формування критичного і системного мислення здобувачів освіти. Останні виступають сьогодні як є вкрай необхідні інструменти соціалізації молодшої людини в умовах тотальної і всеохоплюючої інформатизації суспільства. І тут мова йде не лише про подолання інформаційної перенасиченості і здатності людини до організації матеріалу. Однією з визначальних характеристик цього покоління є «кліпове мислення» (або «мозаїчна культура») - глибока трансформація структури мислення людини, яка є прямим наслідком феномену цифрової культури і пов'язується з психофізичними бар'єрами, які сама особистість виробляє для захисту від інформаційного перевантаження, тобто від фактичної інформаційної агресії з боку зовнішнього середовища. В умовах кліпового мислення людина оперує лише мінливими, поверховими смислами певного об'єму, втрачаючи здатність до аналізу та звикаючи до інформації поданої у вигляді «шматків», коротких мозаїчних фрагментів або уривків. У цьому контексті, прищеплення здобувачам освіти критичного і системного мислення дозволяє долати негативні наслідки «деструктивної суперіндивідуалізації», формувати здатність до цілісного розуміння і аналізу інформації, а також потяг до ясності, точності та ретельності.

Спроби дати визначення місця і ролі критичного мислення в сучасній освіті підводять нас, за словами Сергія Терно, до «важливої проблеми нашого сприйняття речей» [9 с. 301]. Вітчизняний експерт у цьому зв'язку слушно відзначив, що в американські фахівці в залежності від функціонального призначення «виділяли два види мислення: творче і критичне. Результатом творчого мислення виступало відкриття принципово нового або удосконаленого рішення тієї чи іншої проблеми, натомість критичне мислення розглядалось як перевірка запропонованих розв'язків з метою визначення сфери їх застосування. А тому мета творчого мислення полягала у створенні нових ідей, а мета критичного мислення – виявити їх недоліки і дефекти» [9, с. 301].

Отже, в умовах коли фокус освіти спрямований не на поглинання інформації, а на осягнення внутрішніх відносин досліджуваних об'єктів, роль критичного мислення важко переоцінити. Зовсім не випадково американський експерт Річард Пауль свого часу визначив його місце як осереддя «добре задуманої реформи освіти остільки, оскільки воно буде в центрі змін ХХІ століття» [12].

Поняття «критичне мислення» – це умовна назва, яка закріпилася за науковим типом мислення для розв'язування практичних проблем реального життя, спочатку в американському, а пізніше й західному освітньому просторі. Його загальну мету можна визначити як виявлення істинної природи реальності за межами того що здається з першого погляду. Визначення критичного мислення зазнало суттєвих трансформацій і загалом включає у себе синтетичне і аналітичне, теоретичне і практичне, репродуктивне і продуктивне мислення [9, с. 302].

Більшість визначень поняття «критичне мислення», що з'явилися у ХХІ столітті, є модифікаціями означень 80-90-х років ХХ ст. Серед них одним із найбільш влучних і вартих уваги є визначення засновника Інституту Критичного мислення Метью Ліпмана. Він

визначав критичне мислення як кваліфіковане (досвідчене, майстерне), відповідальне мислення, що виносить правильні судження, тому що (а) спирається на критерії, (б) само себе виправляє (самовдосконалюється) та (с) враховує контекст [4, с. 18].

Критичне мислення передбачає уважне і неупереджене дослідження предмета або проблеми. Алгоритм його реалізації починається з визначення інформації яка вже відома, та чого належить навчитись. Згодом варто приступити до виявлення фактів та розгляду різних перспектив і на фінальному етапі перейти до заснованого на фактах осмислення. Потім порівнюються інформація, зокрема й упередження учнів, беруться до уваги міркування експертів, виробляється основа для власного судження заснованого на критеріях.

Залучення учнів до критичного мислення на уроках історії є вкрай необхідним для досягнення програмових завдань громадянської та історичної галузі Нової української школи. Сучасне освоєння мирулого, як справедливо відзначає Олена Пометун, не може бути визнано якісним, якщо «учням не пропонується висловлювати і ставити під сумнів власні припущення та судження, аналізувати суспільні міфи та стереотипи, оцінювати достовірність історичних текстів, документів, візуальних та матеріальних джерел. Здатність вирізняти фейки й інформаційні маніпуляції постмодернового суспільства може бути сформована в учнів лише за умови системного навчання критичного мислення» [3, с. 21].

На практичному рівні, потенціал критичного та системного мислення найбільш повно реалізується в межах історико-антропологічного підходу. Ця стратегія пізнання минулого, отримуючи чітко окреслене «людське обличчя», є надзвичайно ефективною при виявленні взаємозалежності та взаємовпливу історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох. Підхід передбачає глибоку внутрішню трансформацію процесу освоєння минулого, більш відоме як прагнення «повернути» людину в історію або «антропологічний поворот». У цьому руслі, вирішуючи ряд теоретичних проблем пізнання історії, експерти звернулися до категорії «повсякденність». Основним змістом історії повсякденності стали, за словами Наталії Яковенко «не загальні безособові тенденції» [10, с. 226], а всебічний аналіз повсякденного існування, життєвого мікросвіту, стереотипів мислення і поведінки простих звичайних людей – «мовчазної більшості», історію якої традиційні наука так довго ігнорувала.

У цьому контексті варто відзначити значний прогрес у запровадженні історико-антропологічного підходу в модельній навчальній програмі НУШ «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5-6 класи. Інтегрований курс» авторського колективу Кафтан М.В., Козорог О.Г., Костюк І.А., Мудрий М.М., Селіваненко В.В. Історична антропологія виступає у ній як один із основних методологічних підходів. Концепція курсу побудована, як зазначають її автори «на розгортанні погляду дитини від свого «Я» у малих спільнотах, таких як школа, місцева громада тощо, до розуміння особливостей великих спільнот, якими є Україна та світ, з їх особливостями у часі і просторі» [6, с. 7].

Поряд з формуванням критичного мислення важливе місце займає здатність здобувачів освіти до системного, цілісного сприйняття історичних подій, процесів і явищ, з огляду на їх зв'язок між собою та іншими галузями знань. Системне мислення передбачає не лише взаємозв'язок між освітніми галузями та предметами, а насамперед ґрунтується на наукових ідеях, концепціях, що дають цілісне уявлення про історію, людину, світ та культуру [7, с. 67]. Основним засобом його формування виступає інтегроване навчання. Як зазначає Т. Засекіна, «сьогодні педагогічна інтеграція визначається як провідна ідея сучасної реформи загальної середньої освіти, отже інтегративний підхід (сукупність методологічних способів здійснення інтеграції) має бути провідним і взаємопов'язаним із компетентнісним, особистісно орієнтованим, діяльнісним та ін. у теорії та практиці шкільної освіти» [2, с. 50].

Сучасні експерти розрізняють два рівні інтеграції – тематичний і діяльнісний. Тематичний рівень передбачає інтеграцію різних галузей знань у зміст викладання курсів громадянської та історичної галузі. Саме у цій площині поняття «інтеграція» найчастіше сприймається педагогами. Зокрема виходячи з результатів опитування вчителів історії,

проведеного Петром і Іриною Мороз більшість педагогів, розкриваючи сутність поняття «інтегроване навчання історії», акцентують увагу, насамперед, «на інтеграції/синхронізації змісту, зокрема використанні на уроках інтегрованих та міжпредметних змістових ліній, міжпредметних зв'язків, викладання інтегрованих курсів. Частина респондентів розглядає інтегроване навчання історії на рівні певних освітніх цілей (наприклад, формування системного мислення учнів, цілісного світогляду, цілісного бачення історії світу, подолання фрагментарності знань) або окремих методів та форм навчання (інтегровані уроки, навчальні проекти)» [7, с. 68]. При цьому лише незначна частина педагогів зазначила, що інтегроване навчання і міжпредметні зв'язки – «це синоніми і нічим не відрізняються, пояснюючи це відсутністю успішних прикладів або невдалого досвіду інтегрованого навчання історії» [7, с. 73]. У цьому контексті, в одному з коментарів, один із учителів влучно зазначив, що у нашій країні це означає: «збити в одну купу декілька предметів, навчальні програми залишити старими, кількість годин залишити мінімальною» [7, с. 73].

Діяльнісний рівень інтеграції передбачає пошук взаємозв'язків на рівні різних способів дій, встановлення зв'язку між різними точками зору. Його реалізація пов'язана насамперед з багаторакурсним або багатоперспективним підходом освоєння минулого в освітніх закладах. Ця стратегія чітко проглядається на рівні розвитку критичного і системного мислення учнів та формулюється як «розуміння множинності трактувань минулого і сучасного та зіставлення їх інтерпретацій» [1].

В умовах інформаційного поля цифрової медіакультури цінність багатоперспективного підходу полягає у тому, що дозволяє навчити учня розрізняти факти і оціночне судження, виявляти загальне й відмінне в порівнюваних об'єктах, пояснювати причини розбіжностей і допомогти визнати, що можливе існування кількох форм «правди». Роберт Страдлінг – один із найбільш авторитетних експертів у цій галузі, використовує поняття багаторакурсності, яке тотожне багатоперспективності. При цьому «ракурс» – це погляд, обмежений позицією людини, яка його висловлює. Це, звичайно, в рівній мірі стосується як «творців» першоджерел (учасників подій минулого, свідків, літописців, офіційних осіб і укладачів інформації), так й істориків [8, с.13]. Наголошуючи, що залучення різноманітних джерел і різних точок зору може бути суттєвою передумовою багатоперспективності, але само по собі її не гарантує. Страдлінг пов'язує з цим підходом три основні характеристики (виміри): а) різні позиції спостереження; б) різні точки зору; в) різні джерела інформації. Позиція спостереження залежить від того, що почуто, побачено, сприйнято, наскільки надійним є джерело інформації (хто ця людина, яку роль відігравала, де перебувала на час події, яким чином отримувала інформацію тощо). Розгляд події з різних точок зору передбачає певну логіку, базові засади, важливість інформації, факти, які піддаються перевірці, наявність емоційно забарвлених висловів, стереотипів. Якщо точка зору формується на основі кількох джерел, то варто здійснювати критичний аналіз контекстуальної інформації про кожне джерело [8, с.16].

Обґрунтований західними і вітчизняними методистами багатоперспективний підхід посідає сьогодні чільне місце у формуванні критичного і системного мислення учнів. Він постає як складова ціннісних засад сучасної історичної і громадянської освіти школярів, що живуть в умовах цифрової медіакультури і формування множинної ідентичності. Його реалізація пов'язана насамперед з роботою над історичними джерелами (тобто інформаційна взаємодія в шкільній історичній освіті не лише способом синхронії, а й діахронії). Відбір сюжетів на засадах багатоаспектності «викладу й показу минулого та сучасного життя українців» найбільш послідовно реалізується в модульній програмі НУШ авторського колективу Кафтан М.В., Козорог О.Г., Костюк І.А., Мудрий М.М., Селіваненко В.В. [6].

Висновки. Отже, проведений аналіз місця та ролі формування критичного і системного мислення здобувачів освіти в контексті реалізації обов'язкових результатів навчання громадянської та історичної галузей Нової української школи, свідчить про глибоку цінність їх пізнавальних цілей і засад. Масштабна методологічна перебудова

стратегій пізнання минулого, яка проявилася у зверненні до міждисциплінарності, багатоаспектності, міжцивілізаційній взаємодії та прагненні надати історії «людського обличчя» тісно переплітається з вимогами освіти XXI ст., гасло якої – «освіта протям життя», а основний інструмент – компетентнісний підхід і формування наскрізних вмінь. У сучасній школі навчання є процесом особистого зростання учнів у якому навчальний предмет відіграє роль засобу. Виходячи з цього формування критичного і системного мислення мають не лише великий пізнавальний і практичний потенціал у реалізації ідей НУШ, а й виступають методологічним підґрунтям, який покладений в основу змісту громадянської та історичної галузі Державного стандарту базової середньої освіти.

Нині триває складний процес вироблення теоретичних і практичних засад переходу базової ланки середньої освіти до стандартів концепції Нової української школи. В цьому контексті формування критичного і системного мислення учнів дозволить перемоделювати навчання історії та громадянської освіти відповідно до викликів XXI ст., надасть їх вивченню зрозумілого для молоді гуманістичного виміру, забезпечить зв'язок минулого із сучасністю, покаже учням можливі способи діяльності людини та цілих суспільств у різних історичних ситуаціях. Минуле стане близьким для молодого покоління, а шкільний курс історії – своєрідним путівником, з яким цікаво і якому можна довіряти.

Література

1. Державний стандарт базової середньої освіти затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року № 898. Додаток 17, 18. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/

2. Засекіна Т.М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія, Київ, Україна: Педагогічна думка, 2020.

3. Пометун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник [Електронне видання] / О.Пометун, Н.Гупан. - Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021 – 250 с. - Режим доступу: https://undip.org.ua/wpcontent/uploads/2021/12/Metodyka_rozvytu_krytychnoho_myslennia.pdf

4. Липман М. Чим може бути критичне мислення / Метью Липман / Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – № 27. – С. 17-23.

5. Лиховід Інна. Якою має бути нова концепція історичної освіти: думки вчителів-практиків [Електронне видання]. 10 січня 2023. - Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/yakoyu-maye-buty-nova-kontseptsiya-istorychnoyi-osvity-dumky-vchyteliv-praktykiv/>

6. Модельна навчальна програма «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5-6 класи. Інтегрований курс» (авт. Кафтан М.В., Козорог О.Г., Костюк І.А., Мудрий М.М., Селіваненко В.В.). [Електронний ресурс]. 2021, 41с. - Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/hromadians-ka-ta-istorychna-osvitnia-haluz/>

7. Мороз Петро, Мороз Ірина. Інтегроване навчання історії в 5-9 класах: стан практики та перспективи [Електронний ресурс] / Петро Мороз, Ірина Мороз / Український педагогічний журнал. 2021. № 3 - С. 66-77. - Режим доступу: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-66-77>

8. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії [Електронний ресурс] / Р. Страдлінг / [Посібник для вчителя]. - Страсбург: Видавництво Ради Європи, 2004. – 65 с. – Режим доступу: <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityUkrainian.pdf>

9. Терно С.О. Критичне мислення - середньовічна відсталість? / С.О.Терно // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, Запоріжжя, 2013, вип. XXXVII. – С. 301-306.

10. Яковенко Н. Просторові координати підручників історії України (самодостатність «у Європі чи від Європи»?) Н. Яковенко // Історична освіта: європейський та український досвід. – Київ, 2010, с. 225-236.

11. Paul R. Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World / Richard Paul. – [Edited by A. J. F. Binker]. – Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. – 575 p.

Светлова Тетяна,
Суми

ФОРМУВАННЯ НАВИКІВ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Автор розкриває різні підходи до визначення понять «математичне моделювання», «модель»; розглядає питання формування навиків математичного моделювання в процесі навчання математики з метою формування ключових компетентностей, зокрема математичної, за Державним стандартом базової середньої освіти в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

Ключові слова: математичне моделювання; модель; етапи математичного моделювання; функції математичного моделювання; формування навиків математичного моделювання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Навчання математики підпорядковано меті математичної освітньої галузі, визначеній у Державному стандарті базової середньої освіти, зокрема:

– розвиток особистості учня через формування математичної компетентності у взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями для успішної освітньої та подальшої професійної діяльності впродовж життя, що передбачає засвоєння системи знань, удосконалення вміння розв'язувати математичні й практичні задачі;

– розвиток логічного мислення та психічних властивостей особистості;

– розуміння можливостей застосування математики в особистому та суспільному житті

[3].

Математична компетентність належить до ключових компетентностей і передбачає здатність розвивати й застосовувати математичні знання та методи для розв'язання широкого спектру проблем у повсякденному житті; моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичного апарату; усвідомлення ролі математичних знань і вмінь в особистому та суспільному житті людини [3].

Ознакою сформованої математичної компетентності (за С. А. Раковим) є:

– уміння бачити, застосовувати математику в реальному житті;

– розуміти зміст і метод математичного моделювання;

– уміти будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретуючи отримані результати [6, с. 4].

Тому пошук нових методичних підходів формування навиків математичного моделювання, підсилення прикладної спрямованості шкільного курсу математики є перспективним напрямом досліджень у сфері методики навчання математики.

Оскільки математичне моделювання недостатньо системно використовується учителями математики в освітньому процесі, існує необхідність з'ясування сутності математичного моделювання, ознайомлення з етапами математичного моделювання, розкриття сучасних методичних підходів до формування навиків математичного моделювання у процесі навчання математики за Державним стандартом базової середньої освіти [3] в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» [4].

□ **приклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням** отриманих наукових результатів.

Математичне моделювання, як сучасний метод дослідження, широко застосовується у процесі навчання математики.

Розробка теоретичних і методичних аспектів формування вмінь і навиків математичного моделювання учнів у процесі навчання математики знайшла відображення в працях українських науковців (Г.П. Бевз, С.І. Великодний, Л.І. Нічуговська, А.В. Прус, В.О. Швець та інші).

Різні підходи до визначення математичного моделювання дозволяють розглядати це поняття як:

– узагальнений прийом діяльності, що поєднує майже всі інші прийоми діяльності, які пов'язані із застосуванням математичних знань, до складу якого входять і загальнонавчальні, і предметні прийоми діяльності, а саме: класифікація, порівняння, аналіз, інтерпретація, комунікативна діяльність, вимірювання, наближені обчислення, знаково-символьна діяльність і безпосередньо моделювання як її складова [2, с. 17];

– метод дослідження об'єкта, процесу або явища дійсності, який передбачає побудову, аналіз і дослідження його математичної моделі [5, с. 36];

– метод наукового дослідження реальних об'єктів, процесів чи явищ, який ґрунтується на застосуванні математичної моделі як засобу дослідження [7, с. 17].

В основі методу математичного моделювання лежить побудова й дослідження математичної моделі.

Математична модель (за В.О. Швецем) – опис реального об'єкта, процесу чи деякої досліджуваної ситуації мовою понять, формул і відношень [7, с. 19].

За визначенням Г.П. Бевза, математична модель – система математичних понять чи відношень, які відповідають досліджуваному об'єкту чи процесу [1, с. 4].

У процесі дослідження етапів математичного моделювання (С.І. Великодний, А.О. Новікова, Л.Л. Панченко, В.О. Швець) виокремлено наступні етапи.

I. Побудова математичної моделі (формалізація).

II. Дослідження (аналіз) побудованої математичної моделі.

III. Інтерпретація одержаного розв'язку (синтез результатів).

В.О. Швецем виокремлено функції математичного моделювання:

– пізнавальна: формування пізнавального образу досліджуваного об'єкта при переході від простого до складного;

– управління діяльністю учнів: контролюючі та комунікаційні дії;

– інтерпретаційна: один і той самий об'єкт можна подати різними моделями;

– евристична: математична модель, що є аналогом об'єкта, дозволяє експериментувати з його кількісною стороною, дає можливість з'ясувати якісний аспект об'єкта та показати його внутрішні закономірності, реалізує можливості для вирішення проблем різних наук: біології, хімії, фізики, медицини та інших [7, с. 22].

Використання різних функцій математичного моделювання у процесі навчання математики сприяє продуктивному мисленню учнів, бо їхня увага своєчасно переключається з моделі на отриману за її допомогою інформацію про об'єкт і навпаки.

З метою формування навиків математичного моделювання необхідно використовувати загальні прийоми розумової діяльності, зокрема:

– аналіз, синтез, порівняння, аналогія – на етапі побудови математичної моделі;

– аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, класифікація, узагальнення – на етапі дослідження побудованої математичної моделі;

– аналіз, синтез, конкретизація, порівняння – на етапі інтерпретації одержаного розв'язку.

Формування навиків математичного моделювання у процесі навчання математики за Державним стандартом базової середньої освіти [3] в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» [4] здійснюється:

- 5-6 класи – розв’язування текстових, сюжетних задач;
- 7-9 класи – розв’язування прикладних задач, введення нових понять, при доведенні теорем, під час проектно-дослідницької діяльності.

На першому етапі основна складність для учнів у процесі математизації змісту текстової, прикладної задачі полягає в доборі правильної математичної моделі

Необхідно наголосити учням, що моделлю в задачах може бути:

- скорочений запис умови задачі (схема);
- графічна ілюстрація змісту задач;
- переклад задачі на мову геометричних фігур;
- діаграма;
- пропорція;
- рівняння (лінійне, дробово-раціональне, квадратне);
- нерівність;
- система рівнянь (нерівностей).

З метою переформулювання текстової, прикладної задачі математичною мовою та побудови її математичної моделі необхідно формувати навик:

- декодування інформації, закладеної в умові текстової, прикладної задачі;
- абстрагування від несуттєвих властивостей об’єктів, що досліджуються в задачі;
- виявлення та інтерпретації взаємозв’язків між об’єктами, що розглядаються;
- формалізації запитань задачі, вираз шуканих величин через відомі та введені змінні.

На другому етапі задача розв’язується «у межах математичної моделі»: учням необхідно навчитись обирати найбільш раціональний метод, спосіб або прийом для розв’язування текстової, прикладної задачі.

На третьому етапі, інтерпретації одержаного розв’язку, учні повинні навчитись повертатися до вихідної ситуації, виявляти відповідність одержаних результатів, переходити від загальних тверджень до часткових.

Узагальнити та систематизувати знання учнів про математичне моделювання на кожному з етапів навчання дозволяє проектно-дослідницька діяльність.

З метою формування навиків математичного моделювання у процесі навчання математики необхідно:

- упроваджувати інноваційні технології навчання (критичного мислення, візуалізації, інтерактивних, мобільних технологій, технології проблемно-діалогічного, змішаного, проектного, дослідницького навчання);
- поєднувати раціонально традиційні та інноваційні (проблемні, евристичні, дослідницькі, активні, інтерактивні) методи навчання;
- використовувати засоби візуалізації, програми динамічної математики GeoGebra, GeoGebra 5.0, інтерактивні комп’ютерні моделі, графічний онлайн калькулятор Desmos, графічний веб-додаток AutoDraw, мобільний додаток «3D Графіка GeoGebra».

Свідоме оволодіння учнями навиками математичного моделювання сприяє формуванню й розвитку пізнавальних інтересів, загальних прийомів розумової діяльності, розвитку творчих здібностей учнів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Формування навиків математичного моделювання у процесі навчання математики за Державним стандартом базової середньої освіти в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» дає змогу розширити арсенал навчальних умінь учнів; підсилює діяльнісну складову освітнього процесу, спрямовану на формування ключових

компетентностей; забезпечує розвиток творчої активності учнів; сприяє підвищенню якості освітнього процесу.

Перспективи подальших розвідок, які постали перед учителями математики Нової української школи вбачаємо в спрямуванні на розв'язування завдань:

- усвідомлення ролі математичного моделювання в умовах оновлення змісту освіти на компетентнісних засадах;
- опрацювання засобів математичного моделювання, осмислення їх ролі на різних етапах навчальної діяльності;
- створення інтерактивного контенту з використанням онлайн інструментів для формування навиків математичного моделювання.

Література

1. Бевз Г. П. Не звужуймо поняття математичної моделі. *Математика в школі*. 2009. № 12. С. 3–7.
2. Великодний С. І. Математичне моделювання в основній школі. Донецьк: ДонНУ, 2004. 72 с.
3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80/conv#n8>.
5. Нічуговська Л.І. Елементи математичного моделювання в шкільному курсі алгебри. *ПостМетодика*, 2001. №4 (36). С. 35–38.
6. Раков С. А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти. *Математика в школі*. 2005. № 5. С. 2–7.
7. Швець В. О. Математичне моделювання як змістова лінія шкільного курсу математики. *Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнародний зб. наук. робіт*. Донецьк: ТЕАН, 2009. Вип. 32. С. 16–24.

Стукалова Тетяна,
Суми

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗДО

Актуальність дослідження. Дошкільна освіта є обов'язковою складовою освіти в Україні, яка поєднує сімейне та суспільне виховання, спрямовуючи освітній розвиток дитини, розкриває її природний потенціал.

На сучасному етапі розвитку дошкільна освітня галузь України утверджує позиції сучасної науково-методичної ланки освіти, яка відповідає міжнародним стандартам якості освіти, в основу яких покладено сформованість у дитини компетентностей, що дозволяють активно проявляти особистісні надбання в різних видах діяльності за підтримки дорослих.

Сучасне замовлення суспільства орієнтоване на випускника освітньої установи (у нашому випадку – дошкільного), який не лише придбає за час знаходження в дитячому саду певний обсяг знань умінь і навиків, але і навчиться ними користуватися.

Виклад основного матеріалу. Проблема реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання дітей зумовлена реформуванням дошкільної освіти на нових концептуальних засадах у зв'язку з новими цілями, поставленими суспільством перед загальною освітою на сучасному етапі його розвитку.

Вважається, що одним із перших, хто запропонував застосовувати компетентнісний підхід у психолого-педагогічній діяльності, був шотландський дослідник Дж. Равен; поняття ж „компетентнісна освіта” (Competency-Based Education) виникло у США наприкінці 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст.

Насьогодні ідеї компетентнісного підходу підтримуються як вітчизняними вченими І. Д. Бех, А. М. Богуш, І. І. Зарубінська, О.Л. Кононко, О.М.Новіков, Ю. В. Рібцун, О.І.Пометун та ін.

О.І.Пометун констатує: «Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі виховання та навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [5,с.66].

Дятленко Н.М. компетентнісний підхід визначає як один із можливих шляхів розв'язання проблеми відображення суб'єктивних компонентів культури (образних, чуттєвих знань, умінь, навичок, індивідуальних здібностей, особистісних смислів, світогляду конкретної людини і т.ін.) в змісті освіти [3].

На відміну від традиційного, компетентнісний підхід, завдяки своїй багатогранності, різноплановості, системності та комплексності, дозволяє значно підвищити результативність навчально-виховного процесу, наповнюючи його реалістичним змістом, адже саме за таких умов діти мають можливість не лише засвоїти певні знання, оволодіти вміннями та навичками, а й, що найважливіше, навчитися застосовувати їх у повсякденній практичній діяльності.

Таким чином, під поняттям компетентнісний підхід в освіті сучасні науковці розуміють спрямованість освітнього процесу на формування основних компетентностей особистості.

Виховання, яке розглядалося раніше як передача знань та умінь від попередніх поколінь до майбутніх, виявилось нездатним задовольнити потреби сучасності. Очікування суспільства пов'язані сьогодні із формуванням життєздатної, гнучкої, особистості.

Організація освітнього процесу у дошкільній освіті має бути орієнтована не стільки на вимоги до дитини, як бути орієнтиром для вихователя й батьків щодо формування компетентностей:

- мовно-літературна;
- математична;
- природнича;
- технологічна;
- інформатична;
- соціальна і здоров'язбережувальна;
- громадянська та історична;
- мистецька;
- фізкультурна.

Як зазначено, у Базовому компоненті дошкільної освіти ключові компетентності під час здобуття дошкільної освіти формуються за різними освітніми напрямками, спрямованими на розвиток особистості дитини: "Особистість дитини", "Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі", "Дитина в природному докільлі", "Гра дитини", "Дитина в соціумі", "Мовлення дитини", "Дитина у світі мистецтва". Освітні напрями визначають зміст роботи закладу дошкільної освіти через організацію педагогом базових (основних) видів діяльності, які збагачують досвід дитини та реалізуються як особистісне надбання дитини (результат розвитку) за підтримки батьків в умовах родинного виховання [1].

Ключові для дошкільної освіти компетентності дитини (рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична та дослідницька, природничо-екологічна та навички, орієнтовані на сталий розвиток, ігрова, соціально-громадянська, мовленнєва, художньо-мовленнєва, мистецько-творча (художньо-продуктивна, музична, театралізована) та інші мають продовження в освітньому процесі початкової школи та впродовж життя.

На думку А.М. Богуш, компетентність дошкільника можна визначити як комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль [2.с.17].

Компетентність дитини дошкільного віку – це сформованість інтелектуальних операцій, визначена довільна спрямованість діяльності, усвідомленість і значна мотиваційна насиченість.

Отже, ми можемо говорити про наявність освітньої компетентності в дитини як ідеальної, нормативної, що моделює ознаки випускника дошкільного навчального закладу.

Освітня компетентність – це наслідок особистісно-орієнтованого навчання, оскільки має відношення до особистості дитини і виформовується лише в процесі виконання нею певного комплексу дій.

Дошкільний вік характеризується сенсомоторними потребами вихованців:

- висока активність малюків, готовність щомиті діяти;
- високу потреба у пізнанні та виробленні цілісної картини світу;
- домінуванні мотивів самостійності, гри, самореалізації, визнанні та ін.

Отже, організація освітнього процесу у ЗДО повинна бути спрямована за задоволення потреб дошкільника, а саме перетворення дитини із пасивного споглядача у активного перетворювача.

Для розвитку дітей істотне значення має вільна, спонтанна, мінімально регламентована гра, рухливий і реальний чуттєвий предметно-практичний досвід, безпосередньо пов'язаний із власним тілом: щоб мати можливість зрозуміти світ, дитина спочатку має навчитися володіти тілом; обмацувати руками, щоб згодом «схоплювати» його розумом. Навчання в цьому віці носить непрямий, неявний (імпліцитний) характер, для успішного протікання якого вирішальними є не розумові операції, а безпосередня діяльність (ігри, малювання, ліплення, трудові дії, драматичне мистецтво, розповідання казок, історій, читання віршів) і різнопланове сприймання.

Принциповими позиціями в організації освітнього процесу у ЗДО на засадах компетентнісного підходу, повинні стати:

- Відведення вихователю вирішальної ролі в розвитку дитини. Зустріч справжньої сутності вихователя зі справжньою сутністю дитини розглядається як фундаментальна основа розвитку кожної дитини. Ніякі спеціально організовані зовнішні заходи не є настільки сильними вихователями, як сама особистість дорослого. Поряд зі значимою людиною дитина відчуває себе впевнено та захищено, що позитивно впливає на стан її здоров'я, ставлення до світу та інших людей.

- Ставлення до дитини як до суб'єкта, який може щось хотіти, а щось ні, чомусь віддавати перевагу, а від чогось відмовлятися. Мова йде про пошук таких способів впливу на дитину, які б відповідали її природі і ґрунтувалися на інтересах, готовності до наслідування, заохочували до активних дій, мобілізували ресурси, стимулювали до апробації власних зусиль тощо. Розвиток дитини можливий лише в тій мірі, в якій наші вимоги та цілі щодо дитини стануть її власними цілями.

- Увага до почуттів, думок і поглядів дитини. Якщо думки, реакції, емоції, вчинки дитини чомусь викликають тривогу у дорослого, в кожному конкретному випадку варто відшукувати механізми, які будуть стимулювати належну поведінку та реакції у дитини. Наші намагання чути і бачити лише те, що хочемо, заперечення почуттів лише призводять до продукування у дітей нещирості, підлабузництва, пристосуванства (адже вони так хочуть відповідати нашим очікуванням).

В організації пізнавальної діяльності дитини акцент варто робити на її почуттєвих переживаннях. Шлях до компетентності має йти через по гчуттєві переживання дітей (здивування, інтерес, радість, сподівання, наміри, бажання, надії), які пробуджує сам педагог за допомогою різних засобів. У дитини до семи років розуміння, почуття і вміння

взаємодіють у інший спосіб, аніж у дорослих, а саме: від співпереживання вчинку, дії через відтворення вчинку чи способів дій у грі (де дитина безпосередньо пов'язує себе з вчинком) до більшменш чіткого розуміння і формування елементарних уявлень і понять та готовності здійснити вчинок, дію.

Висновки. Таким чином, серед умов організації освітньо-виховного процесу, що збагачують самоцінність дошкільного дитинства та водночас сприяють наступності між дошкільною та початковою освітою є максимальна активізація діяльності дитини у пізнанні навколишнього світу, реалізація її творчих задумів та мрій, що вимагає від педагогів професійної майстерності та постійного самовдосконалення.

Організація освітнього процесу на компетентнісних засадах повинна бути направлена на якість і наповненість перебування дитини у закладі, створення можливостей щодо набуття дитиною практичного досвіду, оволодіння вмінням обирати справу для себе і доводити її до кінця, нести певну відповідальність, налагоджувати комунікації.

Дошкільний вік наділений надзвичайно важливими повноваженнями в плані забезпечення людини необхідними ресурсами для всього подальшого життя – належною пізнавальною сферою для накопичення знань про світ, людей та самих себе; широкими можливостями для оволодіння різними видами діяльності та спілкування – для накопичення вмінь; високою активністю – щоб апробували себе в різних життєвих ситуаціях.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatocnij.pdf>
2. Богуш А.М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників // Наука і освіта. – 1998. – N 1-2. С. 17.
3. Дятленко Н.М. Компетентнісний підхід: нові можливості для змін у довкіллі. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ksdpounush/paper/viewFile/345/339>
4. Крутій К.Л. Ключові компетенції дітей дошкільного віку як результат якісної освіти. Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації: збірник наукових праць. Матеріали V Міжнародних педагогічних читань. Херсон, 2009. С.16-18.
5. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. К.: К.І.С., 2004. С. 66-72.

Тараспольська Олена,
Лебедин

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті висвітлено досвід упровадження компетентнісного підходу на уроках української мови та літератури. Акцентовано увагу на розрізненні понять «компетентність» і «компетенція», «ключові» й «предметні компетентності». Узагальнено досвід використання інтерактивних технологій для забезпечення компетентнісного підходу, зокрема для розвитку комунікаційної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний, компетентність, компетенція, ключові компетентності, предметні компетентності, комунікативна компетентність, інтерактивні технології.

Рекомендації Ради Європи щодо реформування освіти стосуються наближення її до замовлення соціуму. Необхідність формування ключових компетентностей у школі була відзначена і в концептуальній модернізації вітчизняної освіти.

Щоб відокремити загальне від окремого у змісті компетентнісної освіти, звернемо увагу на часто вживані терміни-синоніми «компетенція» і «компетентність»:

Компетенція – це відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній галузі.

Компетентність – оволодіння, володіння учнем відповідною компетенцією, яка складається з його особистого ставлення до неї та предмета діяльності. Компетентність – це вже сформована особистісна риса (сукупність рис) студента та мінімальний досвід роботи в цій сфері [5].

Ключова компетентність – це спеціально структурована сукупність властивостей (особливостей) особистості, що дає їй змогу ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності та належить до загального змісту освітніх стандартів. Предметна (галузева) компетентність – це досвід, набутий учнями в процесі навчання певної діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань.

Компетентнісний підхід – це спрямованість навчального процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей. У компетентнісному підході пріоритетом є не обізнаність учня, а здатність вирішувати проблеми, які можуть виникнути в будь-якій ситуації, зокрема таких: 1) знання про світ і формування власного образу цього світу; 2) міжособистісна взаємодія; 3) оцінка чужих і власних дій; 4) споживацька та естетична оцінка; 5) виконання різноманітних соціальних ролей (громадянин, сім'янин, пасажир, купець, торговець, глядач, житель міста, товариш тощо); 6) здійснення певного вибору (мотив, рішення, професія, спосіб життя, спосіб вирішення конфліктів тощо); 7) захист особистих прав тощо [1].

Провідною компетенцією, яку має формувати урок української мови, є комунікативна. Знання, уміння та досвід спілкування забезпечують нові способи поведінки та прийоми, необхідні для вирішення життєвих завдань у різноманітних ситуаціях. Комунікативна грамотність є обов'язковою умовою успішності людини в особистому та в професійному житті. Уміння грамотно говорити та ефективно слухати вважається найважливішою навичкою випускника, необхідною для успішного працевлаштування та подальшого професійного розвитку. Випускники, які опановують навички спілкування під час оволодіння освітніми послугами, краще здатні підтримувати успішні стосунки у дорослому віці.

Комунікативно компетентна людина почувається впевненіше в житті.

Тому, незалежно від соціальних та професійних інтересів, розуміння комунікації необхідне кожному з нас для власного духовного існування, самоствердження та розвитку. Вивчаючи міжособистісне спілкування, ми починаємо краще усвідомлювати свої обмеження та можливості, краще розуміти себе. Здатність до спілкування дозволяє нам свідомо будувати стосунки і керувати ними, усвідомлювати наслідки наших дій та брати на себе відповідальність за свій вибір.[5]

Дослідники виділяють такі параметри компетентнісно-орієнтованого уроку:

- характер використання знань на уроці (у стандартних та нестандартних ситуаціях);
- обізнаність учнів про способи використання знань (конкретних та загальних способів використання).

- На основі певних параметрів визначаються види компетентнісно зорієнтованих уроків:

- урок використання знань у стандартній ситуації з усвідомленням учнями конкретних способів використання знань;
- урок використання знань у стандартній ситуації з усвідомленням учнями загальних способів використання знань;
- урок використання знань у нестандартній ситуації з усвідомленням учнями конкретних способів використання знань;
- урок щодо використання знань у нестандартній ситуації з усвідомленням учнями загальних способів використання знань.

Інтерактивні технології навчання є одним із найефективніших методів, що забезпечують розвиток ключових компетентностей. Це форма організації пізнавальної діяльності учнів, метою якої є створення комфортних умов навчання, у яких кожен, хто навчається, відчувається реалізованим. Суть інтерактивного навчання в тому, що процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це кооперативне навчання, взаємне навчання (колективне, групове, кооперативне навчання), у якому і учень, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що роблять, міркують про те, що знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання полягає в моделюванні життєвих ситуацій, використанні рольових ігор, спільному вирішенні завдань на основі аналізу обставин та існуючої ситуації [3].

Наприкінці ХХ століття інтерактивні технології набули широкого поширення в теорії та практиці американської школи. Дослідження показали, що такий вид навчання дозволяє підвищити процес засвоєння матеріалу, оскільки впливає не тільки на свідомість учня, а й на його почуття та волю. Результати цього дослідження відображені у діаграмі під назвою «Піраміда навчання»:

- Лекція – 5% засвоєння,
- Читання – 10% засвоєння,
- Відео та аудіо матеріали – 20% засвоєння,
- Демонстрація – 30% майстерності,
- Дискусійні групи – 50% науки,
- Практика через дію – 75% навчання,
- Навчання інших чи застосування отриманих знань – засвоєння 90%.[3]

Із цього класу учні знайомляться з такими формами роботи як «асоціативний куш», «сенкан», «ажурна пилка». Невід'ємною частиною роботи є робота в групах, парах, призначення учнів-консультантів для роботи з тими, які мають труднощі.

Групові методи:

Працювати в парах. Ця технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах. Його можна використовувати для досягнення будь-якої мети навчання. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером, а потім виступити перед класом. Сприяє розвитку комунікативних навичок, здатності до самовираження, критичного мислення, навичок переконання та обговорення.

Робота у трійках. Обговорення, обмін думками, підбиття підсумків чи, навпаки, диференціювання різних думок краще проводити у трійках.

Робота у малих групах. Мета: вирішення складних проблемних ситуацій, які потребують колективного мислення, набуття уміння спілкуватися та співпрацювати з використанням наступних методик: «Діалог», «Синтез думок», «Інформаційний пошук», «Коло ідей», «Спільний проєкт».

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що процес навчання відбувається виключно за допомогою постійної активної взаємодії всіх учнів. Зв'язки між учнями, їх взаємодія та співробітництво є головними факторами процесу навчання. Результати досягаються спільними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе відповідальність за результати навчання. А це і є головним завданням упровадження компетентнісного підходу на уроках української мови та літератури.

Література

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. №2(63). 2009. С. 26–31.
2. Паламар С. П., Бійчук Г. Л., Братко В. О., Логвіненко Н. М., Тименко В. М., Шевченко З. О. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі. Київ: Сам, 2017.
3. Пометун О.І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2006.
4. Савченко О. Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*, 2007.
5. Хуторський А.В. Ключові освітні компетентності. Освіта.ua. 2009.

Третьякова Олена,
Суми

ТІМБІЛДІНГ ЯК МЕТОД ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ

У даній статті розглядається сутність поняття «тімбілдінг», що трактується як ефективний метод роботи з учнівським колективом. Подаються теоретичні та практичні основи тімбілдингу. Акцентовано увагу на особливостях організації тімбілдингу в закладах загальної середньої освіти. Визначено складові та етапи процесу командотворення в умовах реформування освіти.

Ключові слова: тімбілдінг, інструмент сприяння комунікативним зв'язкам, учнівський колектив, згуртування команди, психологічний комфорт.

Актуальним в освітній реформі сьогодні є впровадження ідеї вільного та творчого самовираження, як учня так і вчителя, відсутність адміністративного контролю, забезпечення свободи та прав людини в усіх проявах її діяльності. Концепція «Нова українська школа» вимагає певного реконструювання відносин не тільки в закладі загальної середньої освіти, позашкільної спільноти, а й в учнівському колективі.

Реформування системи освіти в Україні, в умовах сьогодення, визначає формування колективу нової генерації. Важливим складником організації освітнього процесу, за таких умов, є чітке визначення алгоритму встановлення стосунків «учень-учитель» в основі якого лежать ціннісні орієнтири.

Одним із шляхів упровадження Концепції «Нова українська школа» і формування цінностей є співробітництво. Саме співпраця має стати рушійною силою у колективних стосунках між усіма учасниками освітнього процесу.

Сьогодні, в умовах воєнного стану, коли діти навчаються дистанційно, варто нагадувати їм, що вони не самі, що ми всі разом, ми – спільнота; важливо, щоб учні відчували дружню підтримку один одного. Якщо під час очного навчання діти щоденно бачилися та спілкувалися один з одним, то зараз вони почуваються ізольовано. Адже онлайн-навчання (спілкування) хоча і має ряд можливостей, але особисте спілкування дозволяє відчувати, що клас – це команда, яка злагоджено працює за будь-яких умов. Дружній колектив – це мрія кожного. А для учнів – це не просто мрія, а життєва необхідність. У підлітковому віці особистість починає формуватися, тому потреба у спілкуванні та взаєморозумінні з однолітками відчувається більш гостро.

Прикро, але сучасні школярі не є згуртованими, тому, саме це в майбутньому може призвести до невміння співпрацювати в команді, спілкуватися в колективі, разом працювати над одним проектом, і, як наслідок, починаються проблеми в школі.

Створити комфортний психологічний клімат, атмосферу взаєморозуміння, взаємовиручки й довіри в учнівському колективі допоможуть спеціально розроблені заходи – тимбілдинг.

Що ж таке тимбілдинг? Перш за все – це робота, яка спрямована на об'єднання та заохочення учнів до спільної результативної діяльності. Під цим поняттям слід розуміти ігрові тренінги, за якими моделюється життя колективу, формується його спільна активна діяльність [2].

Термін «teambuilding» у перекладі з англійської означає «побудова команди». Слово, яке зараз у всіх на слуху, стосується широкого кола дій: створення сприятливих умов для роботи команди, підвищення її ефективності, здійснення заходів націлених на згуртування колективу та його організованості. У загальному розумінні тимбілдинг – це ідеї та реалізації командних методів роботи, які можуть застосовуватися до будь-яких команд: спортивних, учнівських, студентських тощо [2].

На нашу думку, є ситуації, в яких побудова команди просто необхідна. По-перше, під час навчання, коли в учнів низька мотивація. Учні приходять до школи без прагнення навчатися, механічно виконують свої обов'язки та чекають закінчення уроків. Неуспішність школярів у навчанні або їхнє небажання йти до школи пов'язані з тим, що діти не відчують себе невід'ємною частиною колективу, не бачать спільної мети у діяльності. Якщо є можливість, то намагаються ухилитися від виконання домашніх завдань. Друга ситуація, це коли всередині учнівського колективу виникають конфлікти, з'являються напружені взаємини між дітьми (булінг). Третя ситуація, коли відбувається реорганізація закладу загальної середньої освіти, формуються нові класи.

Тому, основною метою у командоутворенні у закладі загальної середньої освіти має бути: покращення взаємодії та підвищення рівня довіри між учнями, згуртування колективу, створення у ньому відчуття спільності цілей; заміна суперництва на співпрацю, щоб ніхто не соромився ставити запитання, при нагоді був готовий відгукнутися на чуже прохання, а також не переживав з приводу того, що «він не бере участь у підготовці проекту, байдикує, а я тут пашу за всіх, а результат буде один на всіх»; психологічне розвантаження учнів.

Сьогодні, тимбілдинг дозволяє торкнутися таких аспектів роботи з колективом, як: розвиток командного духу в учнів; можливість виявляти та реалізовувати особистісний потенціал учасників освітнього процесу; указує на помилки в спілкуванні, що породжують взаємне нерозуміння між членами колективу; допомагає знайти варіанти вирішення конфліктних ситуацій у класі; розвиває здатність швидко приймати рішення в критичних і нестандартних ситуаціях; виховує в колективі довіру до ЗСГО і один до одного; є вагомим методом нематеріальної мотивації учнів, який дозволяє їм відчути увагу вчителя до кожного учня, що, у кінцевому результаті, дозволяє створити згуртований і креативний колектив. Щоб сформувати такий колектив потрібно: розвивати в учнів навички командної роботи (team skills), які є основою системи впровадження тимбілдингу; формувати у школярів командний дух, стійкого відчуття «ми», посилювати почуття згуртованості, розуміння та прийняття індивідуальних особливостей одне одного, створювати мотивацію на спільну діяльність учнів.

Слід зазначити, що тимбілдинг значно сприятиме вирішенню міжособистісних, комунікативних проблем, розвитку вміння будувати внутрішні відносини в колективі, ділити успіхи та невдачі, приймати свою частку відповідальності, розуміти інших, конструктивно розв'язувати конфлікти, відчувати, співпереживати тощо.

Перевагами побудови команди у закладі загальної середньої освіти є:

- розвиток взаємодопомоги в колективі;
- створення атмосфери довірчого спілкування;
- згуртування учнів;
- пріоритет цілей колективу над особистими;
- психологічне розвантаження учасників тощо.

Сформований учнівський колектив сприятиме не лише психологічному розвантаженню учасників, вихованню гармонійної, творчої, успішної, унікальної, неповторної особистості, але й розвитку соціально активної особистості, що дозволить їй самореалізуватися та самостверджуватися в колективі.

Два роки трансформації через пандемію, повномасштабне вторгнення російських військ, певним чином вплинули на дітей, їхню психіку, відносини між собою. Потрібно було швидко адаптуватися до змін як в освітньому процесі, так і в організації учнівського колективу, шукати нові платформи й інтерактиви тощо.

Сьогодні існує багато цікавих і корисних інструментів для налагодження взаємодії між учасниками освітнього процесу. Ідеальними інструментами для створення візуального контенту для тимбілдингу є Canva і дошка Miro. Наприклад, дошку Miro доцільно використовувати у випадках, коли фізична присутність учнів і додаткові пристрої не потрібні, а необхідна лише візуальна увага та концентрація на тому, що відбувається на екрані. За допомогою візуальної платформи Miro можна малювати, додати наліпки, зробити mood board (дошка настрою) команди, здійснити віртуальний похід, і навіть прикрасити класну кімнату напередодні свят. Найкращим інструментом для формування командної роботи також є AhaSlides [1].

Для згуртування учнівського колективу, формування навиків співпрацювати та комунікувати в колективі доцільно використовувати такі види тимбілдингу, як: *історичні рольові ігри* (через відтворення історичних подій і героїв, наприклад історичні реконструкції); *мистецькі заходи* (розвиток навиків у живописі, фотографії та інших видах мистецтва); *спортивні або активні* (квести й естафети); *психологічний тимбілдинг* (розвиток комунікативних навиків усіх учнів і налагодження позитивної атмосфери в колективі) [2].

Для згуртування колективу під час класних годин, відпочинку, онлайн подорожей доцільно використовувати різні вправи та ігри, за допомогою яких можна обговорити з учнями спільні проблеми, сформувані сприятливий психологічний клімат в колективі. Прикладом таких ігор (вправ) можуть бути: «А що в коробці?», Teamwork Bingo Game (сюжетна лінія за одним словом); «Наш клас» для учнів 5-6 класів (дібрати метафоричну асоціацію, як вони уявляють клас і створити відповідний малюнок), ця вправа спонукатиме учнів замислитися над тим, що клас – у першу чергу колектив, який має свої особливості завдяки кожному учню, який є частинкою цієї спільноти). Для згуртування учнівського колективу, особливо, якщо в класі є нові учні, діти перейшли в п'ятий чи десятий клас рекомендуємо тренінгові вправи, з якими можна ознайомитися за покликанням: <http://surl.li/gqkllk>.

Слід зауважити, що мета ігор (вправ) на групову згуртованість – об'єднати учнів для спільного вирішення поставлених завдань, розвиток уміння висловлювати симпатію та повагу один до одного.

Такі ігри надзвичайно важливі, адже від того на скільки згуртовані учні залежить якість виконання завдань і рівень досягнення поставлених цілей усього тренінгу.

Під час дистанційного навчання в умовах війни завдання вчителів – «дати» дітям відчуття безпеки в новостворених онлайн-класах, до яких доєдналися нові учні, важливо створити у класі атмосферу доброзичливості, підтримки; допомогти учням згуртуватися для навчання та спілкування, адаптуватися один до одного і до освітнього процесу. Кожному педагогу, сьогодні, доводиться вчитися працювати з дитячою тривогою та невпевненістю, і тим самим готувати якісне підґрунтя для плідного навчання.

З метою формування позитивного психологічного мікроклімату в учнівському колективі доцільно проводити вправи для знайомства один з одним, розвитку групової взаємодії та навиків спілкування, щоб учні мали можливість дізнатися про інтереси й уподобання своїх однокласників, оцінити емоційний стан або просто обійняти один одного. У цьому педагогом допоможуть спеціально розроблені психологами ігри та вправи, з якими можна ознайомитися за покликанням: <http://surl.li/gqklr>.

Отже, згуртований і дружний колектив – це запорука успіху будь-якого класу. Адже у колективі, де панує сприятлива психологічна атмосфера, довіра та взаєморозуміння, відкриті дружні взаємини дають змогу учням спільно долати труднощі й мотивувати одне одного до особистісного зростання.

Література

1. 10+ найкращих видів командної діяльності для роботи. URL: <https://ahaslides.com/uk/blog/team-building-activities-for-work/>.
2. Тимбілдинг в школі: як згуртувати учнів? URL: <http://surl.li/gqk1x>.
3. Тренінг «Згуртування колективу». URL: <http://surl.li/gqkmg>.
4. Тренінг «Ми єдина згуртована команда». URL: <http://surl.li/gqkmp>.
5. Як провести вікторину для створення команди. URL: <https://ahaslides.com/uk/blog/host-free-quiz-for-team-building/>.

Утка Людмила,
Лебедин

ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИПУСКНИКА ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Автор піднімає питання ролі та місця компетентнісного підходу у формуванні успішної особистості випускника у процесі вивчення української мови та літератури. Наголошує на модернізації освітнього процесу шляхом поєднання традиційного з інноваційним. Наводить приклади такого поєднання та розширює поняття «успішний випускник».

Ключові слова: компетентнісний підхід, обдарованість, професійний рівень учителя, модернізація освітнього процесу, дослідницька робота в МАН, театральне мистецтво, успішний випускник.

*Не викликає сумніву, що правильно встановленими,
цілими, міцними, безпечними сходами можна кого завгодно
вивести на будь-яку висоту.*

Я. Коменський

Кожного дня суспільство ставить перед нами усе нові і нові вимоги, гостріше відчуває потребу в людях, які повинні мати ґрунтовні знання з різних галузей життєдіяльності і умітимуть адаптувати їх до умов життя. Тому так гостро стоїть питання виявлення обдарованих дітей і розвитку їх творчого потенціалу. Цьому сприяє впровадження в освіту компетентнісного підходу в навчанні учнів середньої та старшої школи. Випускники – це еліта школи, майбутнє держави, ті, на чий плечі лягатиме розбудова мирної, економічно стабільної, розвиненої європейської країни. Такий учень повинен бути не тільки гнучким, креативним, творчим. Його потрібно виховувати, навчати, плекати, розвивати природну обдарованість.

Обдарованість – це система, що розвивається протягом життя, визначає можливість досягнення людиною вищих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

Розвиток обдарованості учнів залежить від професійного рівня учителів та використання креативних методів навчання. «Творче натхнення зрідні божественному вогню – воно запалює душу й почуття. Воно прагне на волю, втілюючись у творіннях, осяяних вищою силою. Тим то й різниться справжній митець від решти – захоплений творчим поривом, він не працює розумом, лише серцем. Розум же, втілюючись в уміннях, допомагає шліфувати витвір», – писав Квінт Горацій Флакк.

Українська мова як базова дисципліна дає різноманітний матеріал для організації пошуково-дослідницької, творчої діяльності учнівської молоді. Творчі, проблемні, пошукові завдання розвивають у дітей розум, уяву, спостережливість, сприяють розширенню кругозору. Під час підготовки та виконання проблемно-пошукових завдань діти не тільки отримують необхідні знання та вміння, а й дістають імпульс для вияву своїх творчих здібностей.

Тому метою навчальної діяльності слід вважати створення організаційних та педагогічних умов для формування успішної особистості, реалізації природних інтелектуальних здібностей школярів, розвитку їхніх талантів, самореалізації, готовності до творчої праці на таких засадах:

- провідна наукова ідея: впровадження інноваційних технологій на уроках української мови та літератури, з метою створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність, значущість;

- інноваційна значущість – конструктивне поєднання, інтеграція сучасних педагогічних технологій та методик, спрямованих на розвиток особистості, що дозволяє вчителю створювати власні комбінації, а не заглиблюватись в суть однієї технології;

- технологія реалізації досвіду містить у собі арсенал різноманітних форм, методів традиційної та інноваційної діяльності учасників освітнього процесу на уроці і в позаурочний час. Особливо цінним є творчий підхід до створення системи роботи на різних етапах уроку в залежності від його типу та навчального матеріалу.

Модернізація освітнього процесу на сучасному етапі сприяє формуванню та розвитку особистості, спроможної повноцінно реалізуватись в житті. Одним із кроків підвищення ефективності уроку української мови та літератури є впровадження разом із традиційними методами навчання інноваційних технологій.

- Робота в МАН.

- Аматорський драматичний гурток.

- Журналістська практика у періодичній пресі.

- Конкурси декламаторів.

- Конкурси есе.

- Проектна діяльність.

- Інтеграція предмету.

- Участь у Всеукраїнській українознавчій грі «Соняшник».

- Всеукраїнська олімпіада, конкурс знавців української мови ім. П. Яцика, Міжнародний мовно-літературний конкурс ім. Т. Г. Шевченка.

- Всеукраїнський національно-патріотичний конкурс «Ми – патріоти України».

Обдаровані й талановиті діти – це ті, які в силу видатних здібностей демонструють високі результати. Перспективи таких дітей визначаються рівнем їхніх досягнень і потенційними можливостями в одній або кількох сферах: інтелектуальній, академічних досягнень, творчого чи продуктивного мислення, спілкування і лідерства, рухливій діяльності.

Завдання школи полягає в тому, щоб вчасно побачити, підтримати й розвинути здібності дитини. І тому дуже важливо саме в школі виявити тих, хто цікавиться різними галузями науки, допомогти їм втілити в життя їх плани та мрії, вивести на шлях пошуку, створити умови для розкриття природних обдарувань. Саме для цього одним із пріоритетних напрямків по роботі з обдарованою молоддю, що проводяться в загальноосвітніх закладах є предметні олімпіади та науково-дослідницька діяльність, які допомагають обдарованій дитині усвідомити приналежність до певної галузі науки, визначитися у подальшій діяльності.

Процес підготовки учнів до наукової роботи безпосередньо пов'язаний із наявністю у навчальному закладі вчителів, які готові і здатні взяти на себе відповідальність за роботу з обдарованими учнями. У педагогічній діяльності творчість вчителя займає особливе місце.

Адже лише неформальне, творче ставлення до своїх обов'язків може дати позитивні результати.

Учителі використовують різні форми роботи з обдарованими дітьми, однак переконані, що домінувати мають самостійна робота, пошуковий та дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь і навичок. Цьому якнайкраще сприяє участь учнів у науково-дослідницькій роботі Малої академії наук України, яка посідає чільне місце серед ефективних форм науково-дослідної діяльності. МАН сприяє розвитку творчого потенціалу учнів, спрямовує зусилля на розвиток дослідницьких здібностей школярів, залучає їх до активної дослідницької роботи. Саме тут старшокласники проходять першу школу становлення як майбутніх науковців, дослідників. У цій творчій лабораторії учні знайомляться із досягненнями науки і техніки, розвивають творчу думку, реалізують прагнення до наукового пошуку, набувають дослідницьких умінь.

МАН України є творчим об'єднанням учнівської молоді, яка забезпечує її інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку до активної діяльності в галузі науки та сприяє самовизначенню в майбутній професії.

Зрозуміло, що будь-яка пошукова робота сприяє розвитку творчості учня. Щоб дослідити проблему, треба її вивчити, опрацювати значну кількість літератури, знайти новизну питання та визначити актуальність теми. Учень повинен «жити» цією проблемою, бо, захищаючи свою роботу, він має максимально показати свою зацікавленість нею і глибoku обізнаність. Тому, досліджуючи проблему, учень весь час у пошуку, у творчості.

З року в рік збільшується кількість бажаючих стати слухачами МАН України. Це говорить про ефективність такої співпраці, а також високу результативність. Випускники-слухачі МАН України стають частиною прогресивного студентства вищих навчальних закладів, успішно продовжують займатися науковою роботою і презентують її на різних за рівнями конференціях. А починається така робота в школі.

Із досвіду підготовки учнів до олімпіад і слухачів МАН можемо зазначити, що обидві форми роботи з обдарованими дітьми ефективні. Багато хто з учнів – олімпіадників охоче перевіряють себе на захисті науково-дослідницьких робіт і більше не хочуть виконувати олімпіади. Їм, по-перше, подобається протягом тривалого часу працювати над проблемою, а потім захищати результати своєї роботи. До того ж на II (обласному) етапі вони також виконують контрольну роботу з предмету. Тому МАН – гарна альтернатива для «непосидючих» обдарованих, на відміну від спокійних і терплячих олімпіадників.

Ще одним із засобів розвитку інноваційної особистості є театральне мистецтво. Починається воно із читання в особах, читання за ролями, інсценізації, виразного читання і може закінчитися постановою на сцені вистави, а, можливо, і в майбутньому стане професією. Театр – це світ мистецтва, який духовно збагачує людину, допомагає глибше пізнати красу навколишнього світу.

Театр – це синтез багатьох мистецтв:

- літературної діяльності (читання п'єси за ролями, постановка вистави);
- образотворчої діяльності (добір одягу персонажів, малювання декорацій, виготовлення атрибутів);
- музичної діяльності (виконання пісень, інсценування музичних творів тощо).

Театральний гурток може стати позакласною роботою з предмета. У театральному гуртку є можливість розкрити різні напрями творчих здібностей і нахилів вихованців, сприяти їх креативному розвитку.

Шкільний театр – це дивовижний світ, у якому всі діти талановиті і неповторні. Гра, яка дає простір уяві, може звільнити внутрішній світ дитини. Театральні заняття виховують у школярів креативність, громадську активність, прагнення і потребу в творчій віддачі отриманих знань і умінь. Театр – це і мистецтво слова, культура усного мовлення, приклад зразкового говоріння, привернення уваги до культурної спадщини нації.

Теоретичні, методичні положення дитячої театральної самодіяльності розглядають сценічну роботу зі школярами як засіб розвитку творчої індивідуальності, ініціативи та формування особистості.

Розвиток емоційної сфери підліткового віку протікає бурхливо, характерна різка зміна настроїв і переживань, підвищена збудливість, імпульсивність, надзвичайно великий діапазон полярних почуттів. Ці прояви гарно впишуться у перевтілення того чи іншого героя, створюючи самооцінку своєї поведінки актором-учнем.

Справжній театр (а шкільний театр саме таким і є) – справа, що вимагає дуже глибокої особистісної участі. Через нього світ відкривається у своїй цілісності, а людина в неповторності. Перевтілення у героя завжди пов'язане із самоаналізом, що, в свою чергу, спонукає до самовиховання.

Знання з театрального мистецтва – вміння правильно та красиво говорити, триматися перед аудиторією, відчувати міру, мати естетичний смак, розвинену пам'ять, логічне мислення – все це у сучасному суспільстві потрібне не тільки митцям, але й пересічній людині.

Сила позитивного впливу прекрасного, особливо мистецтва, широко відома з давніх часів. Відомі філософи Древньої Греції писали про позитивний вплив засобів мистецтва на духовні та фізичні сили людини. Він пробуджує все найкраще в людині, розворушує його дремаючі сили, допомагає їм розкритися у всій красі.

Шкільний театр допомагає сором'язливим повірити у власні сили, здібним – розвинути свій талант, а «проблемним» – відчути свою значимість і потрібність для колективу; відчути радість від того, що вдячні глядачі так само захоплено аплодують тобі, як і шанованим відмінникам. Театр робить диво з дітьми: і це не тільки вміння поводитись на сцені, вдосконалення навичок виразного читання, це, перш за все, виховання творчого ставлення до справи. Робота у такому напрямку не тільки стимулює дітей, але й педагога. Це об'єднує, починає працювати педагогіка партнерства, яка дає змогу вчитися один в одного, викликає довіру, дисциплінує.

Яким же повинен бути учитель у роботі з сучасними дітьми?

- Талановитим, здатним до екстремальної та творчої діяльності.
- Професійно грамотним.
- Інтелігентним, вихованим і ерудованим.
- Володіти сучасними педагогічними технологіями.
- Мати позитивну «Я-концепцію», бути цілеспрямованим, наполегливим, емоційно стабільним.
- Умілим організатором освітнього процесу, психолого-педагогічного процесу.

Досвід роботи показує, що впровадження інноваційних технологій на уроках української мови та літератури сприяє емоційній стабільності життя дитини, формуванню навичок самоосвітньої, дослідно-пошукової діяльності, забезпеченню самореалізації кожної дитини, досягненню життєвого успіху.

Після такої всебічної організації роботи учні та випускники демонструють свою готовність і вміння навчатися протягом усього життя, здатність до самозміни і формування, що й вимагається від людини, що живе в столітті бурхливого зростання і зміни технологій. Завдяки системній і планомірній роботі обдаровані діти стають успішними, щасливими людьми, гармонійно поєднують ділову кар'єру і особисте життя. А це сьогодні – найголовніше!

Література

1. Ковбасенко Ю.І. Антична література :нав.посіб.-2-ге вид., розшир. та доповн.-К.:Київський університет імені Бориса Грінченка,2012.
2. Коменський Ян Амос /Є.І.Коваленко//Енциклопедія освіти/ Академія пед.наук України; гол. Ред. В.Г. Кремінь.-К:Юніком Інтер, 2008.
3. <https://osvita.ua/school/method/1313/>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ТА ЙОГО МІСЦЕ У НАВЧАЛЬНО-ВІХОВНОМУ ТА ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У даній статті розглянуто наукові позиції щодо компетентнісного підходу в позашкільній освіті, стан і тенденції реалізації компетентнісного підходу як ресурсу оновлення програмного забезпечення позашкільних навчальних закладів. Впровадження компетентнісного підходу в освітню діяльність навчального закладу та присвячена розгляду проблеми компетентнісного підходу у позашкільній освіті.

Ключові слова: базові компетентності, компетентнісний підхід, позашкільна освіта, позашкільний навчальний заклад.

Інтенсивність розвитку дітей пов'язана із стрімким технічним прогресом, властивим інформаційному суспільству. Зміни охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. А, отже, й освіту, котра є основоположним компонентом суспільного прогресу.

Біля витоків компетентнісного навчання та виховання стояли такі фундатори української педагогічної науки як В. Сухомлинський та А. Макаренко. Саме їм належать ідеї поєднання навчання з повсякденною практичною діяльністю, формування ціннісного ставлення до праці, розвиток соціальних навичок.

Отже, завдання компетентнісного підходу до навчання і виховання полягає в тому, щоб підготувати дитину до життя через розвиток її творчих та інтелектуальних здібностей. Але найголовнішою метою є практичне застосування набутих знань та досвіду.

Компетентнісний підхід ґрунтується на таких поняттях, як «компетенція», «компетентність». Термін «компетентність» походить від латинського «*competo*» - домагаюсь, відповідаю, підходжу. Його почали вживати у 60-х роках ХХ століття у США, Великобританії й Німеччині під висловом «компетентнісна освіта», що означало досягнення певного освітнього результату.

Хоча потрібно зауважити, що немає однаковості серед учених ні у визначенні понять «компетенція», «компетентність», ні у переліку «ключових компетентностей». На думку О. Пометун це пояснюється тим, що суспільство й економіка не хочуть говорити мовою дефініцій освіти, а педагогічна наука не готова запропонувати понятійного тлумачення ще не осмисленого нею результату освіти.

Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, ключові кваліфікації, ключові уявлення або опорні знання.

Але у багатьох західноєвропейських країнах є свої критерії основних «умінь широкого спектру», які необхідні кожній компетентній людині для її життєдіяльності.

Наприклад, Німеччина виділяє такі компетентності: інтелектуальні знання, навчальна компетенція, соціальні та методологічні компетенції та ціннісні орієнтації. Австрія – предметну, особистісну, соціальну, методологічну компетенції. Нідерланди – здатність до самонавчання, вміння обирати напрямки розвитку, діяти у різних ситуаціях, застосовувати різні альтернативи для виконання дії, грати різні ролі, розв'язувати проблеми. Бельгія – соціальні компетенції, комунікативні, вміння співпрацювати, опанування ІКТ, компетенція у розв'язанні проблем, самокерування та саморегуляція, уміння критично мислити. Фінляндія – пізнавальні компетенції, уміння оперувати знаннями в умовах змін, особистісні та творчі компетенції, адміністративні та стратегічні компетенції та уміння діяти паралельно за різними напрямками.

Отже, світовий та європейський досвід впровадження компетентнісної освіти показує нам, що немає точних визначень та рецептів. Є лише суспільний запит на зміни та особливості кожної окремо взятої країни, яка сама визначає перелік найголовніших

компетентностей та обирає стратегію розвитку з урахуванням потреб часу, динаміки розвитку економіки та суспільства.

Для визначення загального й індивідуального у змісті компетентнісної освіти слід відрізняти здавалося б на перший погляд синонімічні поняття «компетенція» та «компетентність».

Компетенція – це відчужена, наперед задана вимога (норма) до освітньої підготовки учня.

Компетентність – оволодіння, володіння учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності. Тобто компетентність – це особистісна якість або сукупність якостей учня, що вже відбулася, і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері здобуто. Поняття компетентності включає не лише когнітивну, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Отже, компетентність є особистісним відображенням кожного учня.

Тож, особливе місце у всебічно розвинутої особистості, компетентної у всіх галузях життя посідає система позашкільної освіти та виховання, яка ґрунтується на принципах добровільності вибору дітьми типів закладів, видів і змісту навчально-пізнавальної діяльності. Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні.

Одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з актуальними потребами в контексті інтеграції до європейського освітнього простору є його побудова на основі сучасних освітніх підходів [5, с.13-14]. Останнім часом в Україні затверджено нові освітні стандарти, розроблено навчальні програми, реалізуються педагогічні технології, орієнтовані на компетентнісний підхід, відповідно ключові компетентності розглядаються як основа для оцінювання навчальних досягнень в українській освіті.

Так, компетентнісний підхід у позашкільній освіті О. Биковська визначає як підхід, що базується на застосуванні в меті, завданнях, змісті, формах та методах позашкільної освіти компетентностей особистості. Практично його можна реалізовувати двома основними шляхами: через зміст освіти і методику позашкільної освіти. Серед компетентностей, що становлять основу реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті, автор виділяє пізнавальну, практичну, творчу і соціальну компетентності [2, с. 7-16].

Визначивши ключові завдання, які вирізняють позашкільну освіту серед інших ланок безперервної освіти, а саме професійне самовизначення та творчу самореалізацію, можна виділити дві групи компетентностей: компетентності професійного самовизначення та соціально-психологічні компетентності.

До компетентностей професійного самовизначення можна віднести здатність і прагнення в майбутньому реалізувати себе в певній сфері професійної діяльності. До соціально-психологічних компетентностей можна віднести компетентності, які гармонізують зовнішній і внутрішній світ вихованця, а саме здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими та розуміти себе – загальнокультурна, соціальна, креативна, здоров'язберігаюча компетентності.

Класифікація компетентностей у позашкільній освіті доцільна не лише у науковому, а й у прикладному аспекті. Керівник гуртка отримує перелік компетентностей вихованців, які він має сформував в навчально-виховному процесі гуртків певного напрямку, а потім оцінити як результат позашкільної освіти. Розробка й обґрунтування комплексу компетентностей як відповідних індикаторів дасть змогу деталізувати вимоги до освітніх результатів гуртківців на рівні навчальних програм і методичних посібників з позашкільної освіти.

Враховуючи, що в сучасних умовах зміст освіти спрямований на формування компетентностей особистості, О. Биковська визначає необхідним включення основних компетентностей до навчальних планів, програм, посібників тощо. Крім цього, важливим

вважає безпосереднє введення їх в навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах [2, с. 7-16].

Оскільки компетентності завжди асоціюються з очікуваним результатом навчання, специфіка діагностування й оцінювання освітніх результатів гуртківців опосередкована особливостями гуртків певного напрямку діяльності, метою і завданнями навчальних програм, природою пізнавальної інформації, пріоритетними видами навчальної і виховної діяльності тощо

Тож, для того, щоб досягти нової якості позашкільної освіти, яка буде ґрунтуватися на компетентнісному підході, потрібні зміни в програмному забезпеченні, точніше – в характері навчальних програм. У різновиді навчальних програм позашкільного навчального закладу за освітніми галузями (профільні або багатопрофільні), або за статусом (програма закладу, підрозділу, творчого колективу, об'єднання тощо), або за видом впливу на вихованця (комплексна, інтегрована, тематична), вказуються ключові (базові) компетентності, для формування яких вони складені; галузі знань, на матеріалі яких реалізується програма; види пізнавальної і практичної діяльності; форми спільної роботи різних гуртків (вирішення комплексних завдань, виконання проектів, захист виконаної роботи перед групою фахівців різного профілю тощо).

Компетентнісний підхід в позашкільній освіті об'єктивно відповідає і соціальним очікуванням у сфері освіти, і інтересам учасників навчально-виховного процесу. Разом з тим цей підхід вступає у протиріччя з багатьма стереотипами, що склалися в системі позашкільної освіти, існуючими критеріями оцінки навчальної діяльності дітей, діяльності педагогів, роботи адміністрації.

З освітньої точки зору сформульоване таке визначення поняття компетентність : « готовність вихованця використовувати засвоєні знання, навчальні вміння та навички, а також способи діяльності в житті для рішення практичних і теоретичних задач».

Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань.

Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності вихованців, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства. Таким індикатором стали компетентності, що визначають готовність учня до життя, його участі в житті суспільства.

Компетентнісний підхід у навчанні в позашкільних закладах сприяє успішній адаптації вихованців в соціумі, рішенню ключових проблем сучасного життя, їх професійному самовизначенню.

Позашкільна освіта повинна дати вихованцю можливість проявити свої вольові якості, отримати радість від самореалізації в продуктивній творчій діяльності, пережити гордість за особисті інтелектуальні і творчі досягнення, навчитися реалізовувати свої замисли. Позашкільна діяльність в творчих колективах відкриває багато різних можливостей для задоволення індивідуальних запитів, з урахуванням їх інтересів і здібностей.

Компетентнісний підхід в навчально-виховному процесі творчого колективу позашкільного закладу припускає чітку орієнтацію на майбутнє. Термін “відображає” сучасні вимоги до результатів освіти і нерозривно пов'язаний з філософією успіху. Саме успішна професійна діяльність являється сьогодні очікуваним результатом і критерієм якості освіти.

Нині мета позашкільної освіти – це потреба в пізнанні і творчому розвитку особистості, а також здатність цієї особистості орієнтуватися в нових умовах життя. Компетентнісний підхід у навчально-виховному процесі позашкільного закладу передбачає соціальну зрілість

його випускників, як найважливіший параметр розвитку креативної особистості й збереження індивідуальності. Навчально-виховний процес в позашкільному закладі дає можливість кожному учаснику ділитися один з одним знаннями, враженнями, інтересами, розвивати уміння, здібності, навички, які він отримав саме тут, та сприяє вирішенню питань морального, розумового, естетичного виховання. На нашу думку компетентнісний підхід – принцип організації навчання, який виходить з об'єктивної необхідності цілісного формування особистості, її всебічного розвитку. При цьому компетентнісний підхід не лише містить в собі окремі результати, але й забезпечує якісно новий, системний, цілісний результат.

Причину реалізації компетентнісного підходу на дуже низькому рівні Ю. Швабл вбачає у тому, що педагогіка (і наука, і практика) в основному намагається асимілювати ідеї компетентнісного підходу й представити їх як різновид традиційної педагогіки. Це призводить до того, що компетентнісний підхід як освітня інновація просто не працює – інновація не реалізується. За своїм психологічним змістом компетентнісний підхід покликаний не доповнити або поліпшити сформовану педагогічну практику, а передбачає її зміну [7, с.31-36].

Отже, реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті передбачає вирішення наступних завдань: визначення на основі сучасних психолого-педагогічних підходів і відповідно до специфіки позашкільної освіти переліку компетентностей особистості як результату позашкільної освіти; розробки оновлених навчальних планів, програм, посібників; визначення методичних основ, загальних позицій щодо реалізації компетентного підходу в позашкільній освіті; удосконалення організаційних форм, методів навчання і виховання; опису інтегральних характеристик якості підготовки випускників для складання кваліфікаційних іспитів випускників позашкільного навчального закладу на основі компетентнісного підходу; здійснення комплексного особистісного і соціально значущого освітнього контролю якості позашкільної освіти.

Тому можна зробити висновок, що компетентнісний підхід в освіті має здолати певну відірваність освіти від потреб суспільства, її односторонність. Він дасть змогу підготувати ініціативних, самостійних і відповідальних членів суспільства, які будуть мати не тільки ґрунтовні теоретичні знання, а й певні компетенції, тобто вміння ними користуватися, будуть здатні вирішувати професійні та соціальні завдання і відповідати за їх наслідки. За допомогою компетентнісного підходу будуть вирішуватись проблеми нашої держави та суспільства, за умови вирішення зазначених у дослідженні недоліків.

Література

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці // Виховання і культура. 2009. №12(17,18). с.5-7.
2. Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту //Завуч(Шкільний світ). 2005. №19. с.3-4.
3. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: монографія /О.В.Биковська. К.: ІВЦ АЛКОН, 2006. 356с.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ оновлення змісту освіти //Стратегіїреформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики.-К., 2003. 13-42с.
5. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти //Рідна школа. 2005. 2005. №1. с. 65-69.
- 6.Сущенко Т.І. Концепція позашкільного педагогічного процесу /Т.І.Сущенко //Директор школи, ліцею, гімназії. К.,2012. №2. С.40-43.
- 7.Тихенко Л.В. Формування і розвиток позашкільного навчально-виховного мікросоціуму : практичний аспект /Л.В.Тихенко,Л.М.Бондар //Формування та розвитоктворчих здібностей дітей та учнівської молоді в креативному освітньому соціумі :

збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції. Суми: Університетська книга. 2008. с. 78-84.

8. Формування базових компетентностей у вихованців ПНЗ : матеріали міжнародної науково-практичної конференції.(25-27.02.2013р., м. Київ) (За ред. І.Д.Беха, С.Л.Даханова, С.Г.Мартової, В.В.Мачуського). К.: Гранма, 2013.255с.

Яковенко Наталія,
Путівль

КОМПЕТЕНТНІСТНИЙ ПІДХІД У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена розгляду проблеми компетентнісного підходу у позашкільній освіті, аналізу поглядів науковців на проблему трактування даного поняття у світлі сучасної освітньої парадигми. Розглянуто поняття компетентнісного підходу, його сутність, функції та особливості реалізації в системі сучасного освітнього процесу, розглянуті причини впровадження та оцінки інноваційності компетентнісного підходу в позашкільлі.

Ключові слова: базові компетентності, компетентнісний підхід, позашкільна освіта, позашкільний навчальний заклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проведення демократичних змін в Україні передбачає не лише принципове оновлення змісту освіти, розширення форм її здобуття, а й реалізацію компетентнісного підходу до навчання, орієнтацію на особистісні можливості та інтереси дітей, спрямованість на новий освітній результат – формування предметних та ключових компетентностей вихованців, вміння практично застосовувати знання, а не механічно їх засвоювати.

Науковці вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

«Компетентність» в перекладі з латинського означає належний, здібний. У перекладі з французької означає компетентний, правочинний. З англійської мови трактується як здатність, спроможність. Поняття компетенції та компетентність значно ширші за поняття, знання, уміння, навички, бо концентрують у собі спрямованість особистості, її здатність долати стереотипи, передбачати й розв'язати проблеми, гнучкість мислення, характер, самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

Практичну реалізацію компетентнісного підходу, формування компетентностей особистості у педагогіці розкрили в своїх працях зарубіжні учені Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен; російські вчені В. Болотов, А. Вербицький, І. Зимняя, О. Лебедев, Н. Радіонова, А. Хуторський та інші.

Складники реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі вивчали українські вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, Л. Масол, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко та інші. В позашкільній освіті компетентнісний підхід розробляли російські та українські науковці О. Биковська, О. Беляєва, В. Вербицький, Л. Вотякова, А. Золотарьова, О. Лебедев, В. Мачуський, Г. Пустовіт [6].

Виклад основного матеріалу. Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення в нашій науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності,

використовувати інформацію». Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй доречними у виконанні окремих завдань.

Входження молодих поколінь у глобалізований динамічний світ, у відкрите суспільство актуалізує роль життєвої компетентності вихованців. Щоб мати можливість знайти своє місце в житті, учень сучасного навчального закладу мусить володіти певними якостями, уміннями:

- швидко адаптуватись у мінливих життєвих ситуаціях;
- критично мислити;
- використовувати набуті знання й вміння в навколишній дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити;
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в команді;
- уміти уникати конфліктів та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в професійному й особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- уміти добувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення;
- бережливо ставитися до свого здоров'я й здоров'я інших як найвищої цінності;
- бути здатним до вибору альтернатив, що пропонує сучасне життя;
- уміти планувати стратегію особистого життя, орієнтуватись у системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати своє кредо і свій стиль.

Всі ці обставини зумовлюють потребу в оволодінні сучасними компетентностями, які дають особистості можливість реалізувати в житті свій пізнавальний, творчий, діяльнісний потенціал.

Формулою компетентності можна вважати:

- по-перше, знання, проте не просто інформація, а та, що швидко змінюється, є динамічною, різновидною, яку необхідно вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності;
- по-друге, вміння застосовувати ці знання у конкретній ситуації, розуміння того, яким способом можна отримати ці знання;
- по-третє, адекватна оцінка себе, світу, свого місця у цьому світі, конкретних знань, а також методу їхнього отримання чи застосування [7, с.8].

Сучасне суспільство, що швидко змінюється, ставить перед системою освіти нові завдання щодо підготовки всебічно розвинутої особистості, компетентної у всіх галузях соціально-економічного й громадського життя. Особливе місце у цьому процесі посідає система позашкільної освіти та виховання, яка ґрунтується на принципах добровільності вибору.

Компетентнісний підхід у навчанні в закладах позашкільної освіти сприяє успішній адаптації вихованців в соціумі, рішенню ключових проблем сучасного життя, їх професійному самовизначенню. Випускник такого закладу зацікавлений отримати додаткові практичні знання, які необхідні йому для виживання в умовах постійного вибору. А для цього необхідно освітній процес у творчому колективі «вибудовувати» так, щоб його вихованець зміг відповісти на питання: «Який я? Що я можу і чого ще не вмію? Чого я хочу і чого не хочу?». Позашкільна освіта повинна дати вихованцю можливість проявити свої вольові якості, отримати радість від самореалізації в продуктивній творчій діяльності, пережити гордість за особисті інтелектуальні і творчі досягнення, навчитися реалізовувати свої замисли. Позашкільна діяльність в творчих колективах відкриває багато різних можливостей для задоволення індивідуальних запитів, з урахуванням їх інтересів і здібностей. Компетентнісний підхід у освітньому процесі закладу позашкільної освіти передбачає соціальну зрілість його випускників, як найважливіший параметр розвитку

креативної особистості й збереження індивідуальності. Організований таким чином освітній процес у закладі освіти дає можливість кожному учаснику ділитися один з одним знаннями, враженнями, інтересами, розвивати уміння, здібності, навички, які він отримав саме тут, та сприяє вирішенню питань морального, розумового, естетичного виховання.

На нашу думку компетентнісний підхід – це принцип організації навчання, який виходить з об'єктивної необхідності цілісного формування особистості, її всебічного розвитку. При цьому компетентнісний підхід не лише містить в собі окремі результати, але й забезпечує якісно новий, системний, цілісний результат.

Одне з завдань сучасної позашкільної освіти – виявлення обдарованих (здібних) дітей і творчо розвивати їхні природні таланти у галузі мистецтва, культури, науки, техніки, тощо. Виховний потенціал технологій навчання і розвитку в творчому колективі позашкільного навчального закладу забезпечує формування таких компетентностей:

–пізнавальних – уміння самостійно планувати свою діяльність, здібність до самоосвіти, активність у виборі діяльності, володіння навиками продуктивної діяльності;

–творчих – формування творчих здібностей, можливість самореалізуватися через участь у творчих конкурсах, уміння оцінювати свої можливості, сформованість мотивації в здобутті знань для подальшої освіти, розуміння особистісного росту;

–загальнокультурних – прояв особистісних якостей (громадянських, моральних, інтелектуальних, загальної культури);

–інформаційних – здатність самостійно шукати, аналізувати і збирати необхідну інформацію;

–комунікативних – уміння працювати в творчому колективі, виконувати соціальні ролі, уміти виходити з конфліктних ситуацій;

–здоров'язберігаючих – зміцнення здоров'я, навичок дотримання режиму та розпорядку дня, укріплення емоційної сфери, виховання вольових якостей. [8].

Класифікація компетентностей у позашкільній освіті доцільна не лише у науковому, а й у прикладному аспекті. Керівник гуртка отримує перелік компетентностей вихованців, які він має сформувати в навчально-виховному процесі гуртків певного напрямку, а потім оцінити як результат позашкільної освіти. Розробка й обґрунтування комплексу компетентностей як відповідних індикаторів дасть змогу деталізувати вимоги до освітніх результатів гуртківців на рівні навчальних програм і методичних посібників з позашкільної освіти [4, с.63-65]

Оскільки особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, очевидним стає те, що відповідно до неї мають бути адаптованими всі компоненти навчального процесу. Тільки за умови охоплення всього педагогічного процесу можна досягти формування компетентності вихованців як інтегрованого результату навчання [8].

Сутність процесу формування ключових компетентностей вихованця закладу позашкільної освіти полягає в засвоєнні соціального досвіду, перетворенні його на власні цінності, установки, орієнтації, а надалі відтворенні набутого соціального досвіду через діяльність у системі соціальних зв'язків і відносин.

Висновки. Враховуючи останнє, можна зробити висновок, що формування ключових компетентностей вихованців позашкільних навчальних закладів здійснюється саме у багатоаспектному процесі їхньої соціалізації. Кінцевим результатом такого процесу, як соціалізація є створення вихованцем у власній свідомості образу соціального світу, частиною якого є уявлення про самого себе як його частини; цей процес набуває всіх ознак соціальної ідентифікації. Саме цей образ і стає для зростаючої особистості власноруч створеною соціальною реальністю, у якій відбувається її життєдіяльність у всьому розмаїтті її проявів.

Для формування та розвитку ключових компетентностей вихованців закладів позашкільної освіти необхідне створення нових гуманістичних виховних систем; посилення гуманітарної спрямованості всіх навчальних програм; орієнтацію дітей і молоді на загальнолюдські цінності; формування у вихованців почуття національної гідності, культури,

що забезпечує у змісті освітнього простору органічний зв'язок і духовну єдність української національної культури з культурами інших народів.

Сьогодні немає сумніву в тому, що компетентнісний підхід – це лише один із тих чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Слід зазначити, що він лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх ідей.

Література

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці // Виховання і культура. 2009. №12 (17–18). С. 5.
2. Биковська О. В. Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті // Позашкільна освіта і виховання. 2007. №2. С. 7-16.
3. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. С. 55.
4. Маринич В. Л. Компетентнісний підхід у позашкільній освіті: стан і тенденції розвитку. С.63–65.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ оновлення змісту освіти / Стратегії реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К., 2003. 13-42 с.
6. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. 2005. №1. с. 65-69.
7. Примерова Т. М. Обґрунтування актуальності методів та технології компетентнісно орієнтованого підходу до освітнього процесу в гуртках закладів позашкільної освіти.
8. Тихенко Л.В. Формування і розвиток позашкільного навчально-виховного мікросоціуму : практичний аспект / Л.В.Тихенко, Л.М.Бондар //Формування та розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в креативному освітньому соціумі : збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції. Суми : Університетська книга. 2008.с.78-84.

РОЗДІЛ 5
РОЛЬ ТА МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Біда Світлана,
Суми

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ
КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Автор розкриває різні підходи до визначення поняття «математична компетентність», «засоби комп'ютерної візуалізації», розглядає питання щодо формування математичної компетентності учнів засобами візуалізації навчальної інформації, акцентує увагу на засобах комп'ютерної візуалізації у процесі навчання математики за Державним стандартом базової середньої освіти в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

Ключові слова: математична компетентність; візуалізація; засоби комп'ютерної візуалізації, формування математичної компетентності засобами комп'ютерної візуалізації.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Концепція реалізації державної політики в сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [5] передбачає оновлення змісту освіти, пов'язане з упровадженням компетентнісного підходу в навчанні математики, основною метою якого є формування в учнів математичної компетентності на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі, успішного оволодіння знаннями з інших освітніх галузей у процесі шкільного навчання, забезпечення інтелектуального розвитку учнів, розвитку їх уваги, пам'яті, логіки, культури мислення та інтуїції.

Сучасні учні – представники цифрового покоління, спроможні сприймати інформацію візуально, орієнтовані на ключові слова та візуальні орієнтири.

Зміна способів подання навчальної інформації, використання комп'ютерних програмних засобів візуалізації та унаочнення навчального матеріалу забезпечують формування математичної компетентності на уроках математики.

Оскільки засоби комп'ютерної візуалізації недостатньо системно використовуються вчителями математики в освітньому процесі, існує необхідність з'ясування сутності математичної компетентності, засобів комп'ютерної візуалізації, розкриття сучасних методичних підходів до формування математичної компетентності учнів з математики за Державним стандартом базової середньої освіти [4] в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» [5] засобами комп'ютерної візуалізації, обґрунтування застосування інструментів комп'ютерної візуалізації на різних етапах уроку математики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні ефективність математичної освіти визначається рівнем сформованості в учнів математичної компетентності. Проблеми формування математичної компетентності учнів досліджували О. Глобін, М. Головань, З. Кравченко, А. Прус, С. Раков, Н. Тарасенкова та інші.

Математична компетентність (за М. Головань) – інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, уміння, навички, досвід математичної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми й завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях і потребують

використання математичних методів розв'язання, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [3].

Умовою формування математичної компетентності учнів у процесі навчання математики за Державним стандартом базової середньої освіти [4] в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» [5] є системне використання засобів комп'ютерної візуалізації.

Проблеми візуалізації навчальної інформації активно досліджували в освітньому просторі зарубіжні (К. Буза, К. Верберт, Е. Дюваль, Дж. Клеркх) і вітчизняні вчені (О. Бабич, Л. Білоусова, Н. Житеньова, О. Мансуров, А. Рапуто, О. Семеніхіна).

Різні підходи до визначення поняття «візуалізація» дозволяють розглядати його як:

– процес унаочнення навчального матеріалу, що вимагає не тільки відтворення зорового образу, а й процес його конструювання (О. Бабич, О. Семеніхіна);

– метод реалізації принципу наочності як подання інформації у вигляді оптичного зображення (наприклад, у вигляді малюнків, графіків, діаграм, структурних схем, таблиць, карт тощо), із іншого боку – засіб передачі інформації, який найбільш повно відповідає особливостям сприйняття, розуміння інформації та формування на її основі знань (Д. Бархатова);

– сукупність прийомів подання інформації у вигляді, зручному для зорового сприйняття, аналізу та розуміння; системне, засноване на правилах, динамічне та/або статичне графічне представлення інформації (С. Денисенко).

У своїх дослідженнях науковці звертають увагу не лише на роль візуалізації в зручності сприйняття інформації, але й акцентують на її розвивальному характері в психічних процесах людини.

Питання розробки засобів комп'ютерної візуалізації розглянуто в роботах Л. Білоусової, Н. Житеньової, О. Мансурова, О. Семеніхіної тощо.

Класифікацію засобів візуалізації навчальної інформації вченими остаточно не розроблено, існують розбіжності у вживанні відповідної термінології («засіб візуалізації», «прийом візуалізації», «спосіб візуалізації», «метод візуалізації», «форма візуалізації» тощо).

Сучасне цифрове покоління учнів – візуали, у них є потреба в наочній схематизації дій, тому необхідно в процесі навчання математики за Державним стандартом базової середньої освіти [4] в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» [5] використовувати засоби комп'ютерної візуалізації.

До засобів комп'ютерної візуалізації відносяться:

– мультимедійні презентації, створені за допомогою цифрових інструментів: MS PowerPoint, Google Presentations, Prezi.com (<https://www.prezi.com/>), Canva (<https://www.canva.com/>);

– ментальні карти, створені за допомогою програмних засобів: XMind (<http://www.xmind.net/>), MindMeister (<http://www.mindmeister.com>), MindMup (<https://www.mindmup.com/>), Mappio (<http://mappio.com/>);

– інфографіка, створена за допомогою програмних засобів загального призначення: Piktochart (<https://piktochart.com/>), Easel.ly (<https://www.easel.ly/>), Visual.ly (<https://visual.ly/>), Cacoо (<https://cacoо.com>), Canva (<https://www.canva.com/>);

– скрайбінг, створений за допомогою програмних засобів загального призначення: Sparcol VideoScribe (<www.sparkol.com>), Moovly (<www.moovly.com>), Sparcol VideoScribe (<www.sparkol.com>), PowToon (<www.powtoon.com>)Ю GoAnimate (<www.goanimate.com>).

У мультимедійних презентаціях за допомогою анімаційних ефектів, кольорових виділень представлено навчальний матеріал у динаміці, що полегшує учням сприйняття навчальної інформації. Розміщення на слайдах презентації опорних схем, схем розв'язування задач, подання орієнтувальної основи дії сприяє оптимальному засвоєнню навчального матеріалу.

Використання на різних етапах уроку математики ментальних карт допомагає візуалізувати, структурувати складні математичні поняття.

Інфографіка – найпопулярніший засіб комп'ютерної візуалізації, яка використовується:

- із метою підвищення мотивації до навчання;
- на етапі пояснення та закріплення навчального матеріалу як ілюстрація дій, алгоритмів, правил;
- для структурування викладу навчального матеріалу;
- на етапі узагальнення, підбиття підсумків.

Скрайбінг, як особливий вид передачі інформації через візуалізацію основного змісту у процесі розповіді, дозволяє:

- передавати інформацію швидко, наочно та привабливо;
- сприяти кращому запам'ятовуванню великого обсягу складної інформації;
- використовувати готовий рисунок у якості опорної схеми.

Розрізняють різні форми скрайбінгу: статичний скрайбінг (скрайб-ілюстрація), відеоскрайбінг – візуалізація у форматі відеоряду.

Використання засобів комп'ютерної візуалізації при виконанні аналітичних дій аналізу, синтезу, порівняння, систематизації сприяє формуванню математичної компетентності учнів, створює передумови для підвищення результативності та якості навчання. Засоби комп'ютерної візуалізації – дидактичний інструмент, використання якого має бути педагогічно доцільним, умотивованим і методично обгрунтованим.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Системне використання засобів комп'ютерної візуалізації забезпечує формування математичної компетентності учнів у процесі навчання математики за Державним стандартом базової середньої освіти в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа», сприятиме підвищенню якості освітнього процесу. Перспективи подальших розвідок, які постали перед учителями математики Нової української школи вбачаємо в спрямуванні на розв'язування завдань:

- усвідомлення ролі комп'ютерної візуалізації в умовах оновлення змісту освіти на компетентнісних засадах;
- опрацювання засобів комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, осмислення їх ролі на різних етапах навчальної діяльності;
- створення інтерактивного контенту з використанням засобів комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу.

Література

1. Бабич О., Семеніхіна О. До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація. *Фізико-математична освіта*. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2014. № 2(3). С. 47-53.

2. Білоусова Л.І., Житеньова Н.В. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя. *Фізико-математична освіта*, 2016. Випуск 1(7). С. 39-47.

3. Головань М.С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*. 2014. № 1. С. 35-39.

4. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.

5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80/conv#n8>.

6. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ. Х.: Факт, 2005. 360 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито умови за яких учитель використовує комп'ютер як знаряддя пізнання, накопичення та застосування знань. З'ясовано, що у цих умовах зміст праці вчителя суттєво змінюється: основним стає не передача знань, а організація самостійної пізнавальної діяльності учнів, здійснення оперативного управління індивідуальною роботою всіх учнів класу, своєчасне виявлення труднощів кожного з них при розв'язанні пізнавальних задач, надання їм необхідної допомоги. Зазначено, що використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційно-комп'ютерних технологій, безперечно, сприяє зануренню сучасного фахівця у світовий інформаційний простір.

Ключові слова: інформаційні технології, засоби навчання, ІКТ, дистанційне навчання.

Система освіти є однією з найважливіших у життєдіяльності суспільства. З одного боку, стан цієї системи залежить від розвитку суспільства, з іншого – його обумовлює. Відповідно до загальноприйнятих світових і європейських стандартів одним із важливих факторів розвитку системи освіти країни є рівень інформаційної компетентності учнів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки нині це є необхідною умовою успішного навчання як у закладі загальної середньої освіти, так і навчання впродовж життя, професійного розвитку та застосування можливостей ІКТ у навчальній і професійній діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства. Через це актуальною є проблема розвитку інформаційної компетентності вчителя [3].

XXI століття ставить перед людством вимогу інтенсифікації інформаційного прогресу, який впливає на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства. Зокрема, відбувається перехід від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що значною мірою базуються, не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях субстанцій виробництва і визначаються рівнем розвитку освіти в країні, станом наукового потенціалу нації. На сьогодні, назріла переорієнтація підготовки здобувачів освіти до трудової діяльності від уніфікованого, усередненого підходу до індивідуалізованої організації усієї системи освіти, перш за все, освітньої галузі «Технологія» і шкільного предмету «Трудове навчання».

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в трудовому навчанні показано в великій кількості наукових досліджень Р. Гуревича [4], М. Кадемії, Л. Шевчук, В. Кондратюка, В. Борисова, Л. Остапенко, О. Ващук, І. Цідила [8,9], С. Яшанова та інших науковців.

Одним з важливих напрямів удосконалення трудового навчання повинна стати орієнтація на використанням засобів інформаційних технологій. Така підготовка повинна відображати потреби ринку праці, бути гнучкою і пристосованою до технічних, економічних, соціальних потреб суспільства та спрямованою на те, щоб допомогти випускникам закладів загальної середньої освіти у професійному самовизначенні, оволодінні методами творчої діяльності в умовах ринкової економіки.

Трудове навчання ставить особливі вимоги до мислення учнів, яке формує їх психологічну готовність до праці в умовах сучасного виробництва. Засвоєння ними змісту навчання має здійснюватися не стільки шляхом передачі готових висновків, скільки шляхом самостійної роботи кожного здобувача освіти. Застосування засобів інформаційних технологій надає величезних можливостей для вдосконалення навчання, для створення умов активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі самостійної роботи.

Інформаційні технології в багатьох асоціюються з комп'ютером і використанням його як технічного засобу навчання. Насправді, це не зовсім так.

Поняття інформаційні технології – це, насамперед, технології обробки інформації, а комп'ютер усього лише інструмент, застосований для досягнення цієї мети.

Сучасне заняття необхідно розглядати у вигляді потоків інформації: від вчителя до учня, від учня до вчителя і від учня до учня. Технології, що застосовуються для керування цими потоками, і є інформаційні технології.

Жодний із засобів навчання не є універсальним і має ряд позитивних, так і негативних рис. Це підкреслює роль вчителя в освітньому процесі. Засоби навчання лише допомагають йому урізноманітнити викладання, по різному організувати самостійну роботу учнів на уроках, зробити урок цікавим і пізнавальним. Не є виключенням і сучасна комп'ютерна техніка.

Комп'ютер є засобом навчання. Учитель поміщає його між собою й учнем і відповідно до поставленої мети використовує як знаряддя пізнання, накопичення і застосування знань, тобто підпорядковує його цілям і завданням діяльності. У цих умовах зміст праці вчителя суттєво змінюється: основним стає не передача знань, а організація самостійної пізнавальної діяльності учнів, здійснення оперативного управління індивідуальною роботою всіх учнів класу, своєчасне виявлення труднощів кожного з них при розв'язанні пізнавальних задач, надання їм необхідної допомоги.

Можна стверджувати, що використання комп'ютерної графіки на уроках трудового навчання надає такі можливості та переваги:

- підвищується продуктивність конструкторської розробки. Графічні можливості дозволяють візуально подати виріб на екран дисплея та синтезувати, аналізувати і документувати проєкт;

- підвищується точність та якість проєктування;

- полегшується внесення змін у конструкцію виробу (креслення);

- зменшується кількість помилок, які зв'язані з рутинним оформленням документації;

- спрощується аналіз функцій пристрою, який конструюється і на цій основі скорочується об'єм випробувань дослідних зразків;

- автоматизується процес підготовки технічної документації та одержання потрібної кількості копій шляхом друкування на принтері.

Високі вимоги до якості знань та практичних вмінь учнів при обмеженій кількості часу передбачають застосування у процесі трудового навчання найбільш ефективних засобів, що сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, забезпечують швидке й міцне опанування навчального матеріалу, розвивають їх пізнавальні здібності.

Комп'ютер, як інструмент, на уроках трудового навчання допомагає : супроводжувати виклад навчального матеріалу, застосовувати у роботі на уроці електронні підручники, мережу Інтернет, здійснювати тестовий контроль здобутих знань, створювати «карти знань» до навчальної теми.

Комп'ютер підсилює мотивацію навчання. Важлива не тільки новизна роботи з комп'ютером, що сама по собі нерідко сприяє підвищенню інтересу до навчання, а й можливість регулювати подання навчальних завдань за рівнями складності, виробляти в учнів інформаційну культуру. Крім того, комп'ютер усуває одну з найважливіших причин негативного ставлення до навчання – неуспіх, зумовлений нерозумінням основного змісту проблеми, значними пробілами у знаннях. Працюючи на комп'ютері, здобувач освіти може довести рішення будь-якої задачі до логічного кінця, оскільки йому на кожному етапі такої роботи надається потрібна допомога.

Проведений аналіз літератури показав, що на уроках трудового навчання доцільно використовувати такі види ІКТ [1]:

1. *Інтерактивні творчі заняття* – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету - створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Цей вид роботи з використанням ІКТ підходить, здебільшого, для вивчення нового матеріалу. У ході

інтерактивного навчання школярі навчаються спілкуватися, критично мислити, приймати рішення.

2. *Комп'ютерні вправи.* Вид практичної діяльності спрямований на практичне застосування і засвоєння відповідних умінь і навичок на основі попередньо вивченого теоретичного матеріалу. При такому підході корисним є те, що можна розширювати комплекс вправ, доповнювати його. Наприклад, під час вивчення теми «Елементи машинознавства», а саме будови швейної машини, можна запропонувати учням спочатку опрацювати внутрішню її будову за допомогою комп'ютера, маючи можливість побачити її ніби «зсередини». Потім відповісти на питання про типи з'єднань (які використовуються у швейній машині), які несправності знайшли у роботі і можливі методи ліквідації цих несправностей [6].

3. *Використання мультимедійних посібників.* Посібники, книги, рекомендації, науково-методична література є необхідною в організації і практичній реалізації навчального процесу. Використання мультимедійної літератури є доцільним і з економічної точки зору, оскільки наразі учням не потрібно купувати дорогі книги, адже є література яку можна завантажити на безкоштовних сайтах.

4. *Тестові програми* полегшують роботу як вчителю так і учню, дозволяють виявити реальний рівень підготовки учнів, адже вони можуть самостійно перевірити свої знання і звернути увагу на прогалини в них [2].

Впровадження дистанційної освіти за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій, яка була б доступною для всіх, незалежно від місця знаходження, сьогодні має винятково важливе значення.

Дистанційне навчання - автоматизована навчальна система, що містить у собі дидактичні, методичні й інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, що дає змогу комплексно використовувати їх для самостійного одержання й контролю знань. При дистанційному навчанні використовується й поєднується писемне мовлення з навчальним матеріалом на аудіо-, відео-, електронних носіях, комп'ютерні навчальні системи, комп'ютерні мережі. Тому при одержанні дистанційної освіти кількість засобів навчання збільшується.

Електронні видання навчального призначення мають низку позитивних переваг, на відміну від паперових. Зокрема, це компактність збереження в пам'яті комп'ютера або на дискеті; мультимедійні можливості, мобільність, можливість оперативного внесення змін і доповнень; користування гіпертекстовими посиланнями; зручність пересилання електронною поштою, спілкування у форумі, чаті.

Таким чином, використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційно-комп'ютерних технологій, безперечно, сприяє зануренню сучасного фахівця у світовий інформаційний простір згідно з вимогами Болонського процесу.

Впровадження цієї системи освіти дасть можливість Україні стати на рівень високорозвинутих країн, сформувати міцну систему нових освітніх технологій, освоювати інноваційний шлях розвитку. Така освіта, що дає можливість забезпечити всебічний розвиток особистості, її соціальну рівноправність, толерантність, самостійність й ініціативність, вимагає поваги до волі й способу життя кожного громадянина, безперечно, має велике, майбутнє.

Література

1. Бербец В.В. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючих видів праці: навч. метод. посіб. / За заг. ред. О.М. Коберника. К.: Науковий світ, 2003. 92 с.

2. Баштовий В.І. Спецкурс «Сучасні технології навчання і технічні засоби їх реалізації» К., 2000. 116 с.

3. Гаврилюк О. М. Реалізація компетентнісного підходу при вивченні технологій учнями в загальноосвітній школі. Трудове навчання в школі. 2017. №18 та №21.

4. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник. Вінниця : Планер, 2005. 366 с.

5. Доцільність використання комп'ютерів на уроках трудового навчання. Режим доступу : <http://trudove.org.ua/post/dots-ln-st-vikoristannya-komp-yuter-v-na-urokakhtrudovogo-navchannya>

6. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : [б-ка з освітньої політики] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. С. 66-72.

7. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / [за ред.О.І.Пометун]. К.: Видавництво А.С.К., 2004. С. 192.

8. Цідило І. М. Дидактичні умови індивідуалізації трудового навчання учнів 8–9 класів засобами інформаційних технологій. К., 2006. 21 с.

9. Цідило І. Роль комп'ютерних технологій у формуванні навичок конструювання виробів на уроках трудового навчання учнів 8–9 класів. С.37-39.

**Гладун Віталій,
Миколаїв**

ПІДВИЩЕННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗА ДОПОМОГОЮ СЕРВІСУ CANVA

У публікації розглянуто сутність візуалізації в освітньому процесі та проаналізовано її особливості. Обґрунтовано важливість підвищення цифрової компетентності вчителів. Розглянуто технології та засоби візуалізації навчального матеріалу у підвищенні цифрової компетентності вчителів під час проходження курсів. Ознайомлено з платформою графічного дизайну Canva та висвітлено її переваги й особливості. Запропоновано впровадження різноманітних проєктів курсах підвищення кваліфікації.

Ключові слова: візуалізація; Canva; інфографіка; онлайн-сервіси; проєкти, цифрова компетентність.

Метою освіти є всебічний розвиток особистості, але також освіта повинна в свою чергу швидко реагувати й на виклики сьогодення, тому освітній процес в Україні сьогодні трансформується та діджиталізується.

Перед педагогами постає питання пошуку та застосування зручних онлайн сервісів для організації навчального процесу. У цифровому світі вчителі повинні володіти не тільки традиційними педагогічними навичками, але й цифровою компетентністю. Також потрібно пам'ятати, що сучасна учнівська молодь сформувалася в умовах інформаційного середовища, зокрема в результаті масового поширення мобільних технологій та Інтернету, тому потребою здобувачів освіти є сприйняття інформації за допомогою яскравих образів, постів, що сприяють процесу засвоєння знань, критичному та креативному мисленню. Без урахування цих змін неможливо організувати ефективне навчання школяра.

Одним із важливих для роботи з учнями з кліповим мисленням стає вміння вчителя створювати різноманітні схеми, плакати засобами візуалізації та змінювати форми роботи на заняттях.

Тому актуальність підвищення цифрової компетентності для вчителя є надзвичайно важливою в освітньому процесі. Пріоритетними критеріями, які

підкреслюють важливість цього питання є – зміна уявлень про навчання, зміна ринку праці, бо вчителі, які мають цифрову компетентність, можуть підготувати своїх учнів до майбутніх викликів та допомагати їм розвивати необхідні цифрові навички. Цифрові інструменти та ресурси можуть значно полегшити та покращити процес навчання, вчителі з

цифровою компетентністю можуть використовувати інтерактивні програми, веб-сервіси та платформи для створення змісту, організації завдань та оцінювання, що сприяє більш ефективному навчанню та залученню учнів.

Сучасне покоління дітей найкраще сприймає візуальну інформацію. Тексти, запропоновані учителем, мають враховувати схильність до «кліпового мислення»: бути розбитими на логічні фрагменти; ключові моменти мають бути виділені візуально.

Метою статті є висвітлення технологій та засобів візуалізації навчального матеріалу у підвищенні цифрової компетентності вчителів під час проходження курсів підвищення кваліфікації за допомогою сервісу Canva.

Беручи до уваги, що мотивація у здобувачів освіти знижується із-за великої кількості інформації, тому візуальне представлення навчальної інформації стає нагальною потребою. Візуальне подання інформації або даних є прекрасним способом допомогти учням запам'ятати великий обсяг інформації, установити зв'язки між поняттями й узагалі надихнути на взаємодію з навчальним матеріалом.

Теоретико-методологічні основи візуалізації відображено в працях С. В. Аранова, О. Г. Асмолова, Н. В. Бровки, А. О. Вербицького, З. І. Калмикової; особливості впровадження візуалізації в освітньому процесі розглянули: С. В. Арюткін, О. О. Бабич, С. А. Герасимова, Н. М. Манько, А. Г. Рапуто; пошук шляхів психолого-педагогічних аспектів візуалізації – Д. О. Безуглий, І. Л. Ліпчевська, С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов; здійснили аналіз онлайн сервісів для візуалізації освітнього процесу в дослідженнях Л. І. Білоусова, Н. О. Гончарова, Н. В. Житеньова, О. М. Мансурова, О. В. Семеніхіна; використання візуалізації для вдосконалення професійної компетентності педагога представили у працях Н. В. Житеньова, О. В. Сілкова, Н. В. Лобач, А. Г. Рапуто; проблему розгляду інфографіки як інструменту візуалізації вивчали науковці Д. Желязни, О. Г. Захар, Т. В. Тихонова, А. І. Цехмістрова, Н. В. Олефіренко.

Візуалізація представляє великі обсяги інформації у лаконічній, згорнутій, логічно організованій формі, яка адекватна психофізіології людини [2, с.181].

Поділяємо думку Н. В. Житеньової, яка візуалізацію розглядає як «сукупність прийомів представлення інформації в зручному для зорового сприйняття» [1, с.123]. Це означає, що подання інформації, яку складно відтворити в реальному житті, за допомогою візуалізації, зокрема засобами цифрових технологій, покращиться та належно сприйматиметься аудиторією.

В сучасному розвитку освіти візуалізація є трендом та інноваційним продуктом. Педагоги сьогодні отримали змогу використовувати для створення цифрових візуальних дидактичних засобів багатофункціональні онлайн-інструменти. Але упровадження таких інструментів потребує відповідних компетенцій від педагога для розвитку своєї професійної діяльності.

Підвищення кваліфікації вчителів у цифровому суспільстві, передбачає впровадження форм підготовки для роботи з сучасним поколінням учнів, набуття й поширення цифрової грамотності в освітньому середовищі, введення дієвих систем підвищення кваліфікації та перекваліфікації персоналу, підготовки викладачів і формування цифрових навичок [3].

Авторами розроблено в Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти компетентісно та діяльнісно орієнтовані варіативні модулі для педагогів області, щодо впровадження візуалізації в освітній процес: *«Використання інтерактивних плакатів на уроках історії»*; *«Онлайн сервіси для кооперативної роботи»*. Також розроблено практичні заняття з тем: *«Використання інфографіки на заняттях історії та географії»*, *«Візуалізація матеріалів у роботі бібліотекаря» тощо.*

На цих заняттях розглядаються питання:

- основи візуалізації для вирішення освітніх завдань;
- аналізуються сучасні засоби та ресурси;
- використовуються різноманітні практичні творчі завдання;

– дидактичний потенціал у використанні на уроках візуальних сервісів.

Особливої уваги заслуговує робота з такими сервісами як: «Prezi», «Bubbl», «Piktochart», «Mindomo», «Mindmeister», «Genial», «Canva» тощо.

Більш докладніше познайомимось з одним потужним інструментом, який допомагає вчителю розвивати свою цифрову компетентність, це платформа графічного дизайну Canva [4].

Canva це конструктор, що дозволяє створювати індивідуальні дизайни найрізноманітніших макетів із величезної колекції готових елементів.

Canva представляє собою безкоштовну платформу графічного дизайну з різноманітними шаблонами, на основі яких можна створити власні документи, інтерактивні дошки, аркуші завдань, інфографіку, діаграми, презентації, плакати, листівки, фото колажі та пости для соціальних мереж.

Сервіс Canva має переваги у використанні для підвищення цифрової компетентності вчителя: 1. Легкість використання, Canva має інтуїтивний і простий у використанні інтерфейс, що дозволяє вчителям швидко освоїти платформу навіть без попереднього досвіду в графічному дизайні. 2. Широкий вибір шаблонів та елементів дизайну, які можна використовувати в своїх проєктах. 3. Можливість спільної роботи та обміну матеріалами, це дозволяє вчителю легко спілкуватися та співпрацювати з колегами, створюючи спільні проєкти, обмінюючись ідеями та матеріалами. 4. Інтеграція з іншими платформами та соціальними мережами, що дозволяє зручно ділитись своїми матеріалами з учнями та залучати їх до активної співпраці. 5. Покращення візуального сприйняття матеріалу. 6. Розвиток творчих навичок, вчителі можуть експериментувати з дизайном, використовувати нестандартні підходи та розширювати свої можливості в графічному дизайні [5].

Під час моніторингу дослідження, щодо тематики занять вчителі зазначили, що потребують відповідної підготовки до застосування технологій візуалізації в освітньому процесі.

Більша частина педагогів, акцентує увагу на актуальності даних тем та вважають, що візуалізація чинить позитивний вплив на навчання і робить його більш ефективним. Вчителі зазначають, що здебільшого використовують шаблони чи готові візуальні продукти. Головними причинами визначають, те що не мають певних навичок для створення якісної візуалізації, відсутність методичних матеріалів щодо застосування програмних засобів та онлайн сервісів в освітньому процесі, брак часу на підготовку та створення візуального контенту тощо.

На початковому етапі роботи провели анкетування, щодо рівня володіння Canva серед вчителів. Наступним етапом було вивчити основні функції та можливості Canva. Слухачі курсів за допомогою Canva створювали постери, презентації, інфографіки, комікси, різноманітні проєкти та навіть використовували штучний інтелект для роботи.

Правила роботи з книгою



Рис. 1. Створення коміксів бібліотекарями

Педагоги надавали зворотний зв'язок, щодо їхнього досвіду використання Canva та сприйняття користі та ефективності платформи.

Canva дає можливість аби викладач та студенти, слухачі, учні працювали над одним проектом у режимі реального часу. Використання проектної діяльності вчителя має численні переваги:



Рис. 2. Створення інтерактивної карти світу з вчителями географії

- Дизайн проєктних матеріалів, що дозволяє вчителям створювати професійно виглядаючі постери, презентації, листівки та інші матеріали для проєктів.
- Організація інформації це надає вчителям можливість структурувати та візуалізувати інформацію у проєктах. За допомогою діаграм, графіків, ілюстрацій та інших елементів, вчителі можуть допомогти учням краще розуміти і організувати знання.
- Спільна робота та зворотний зв'язок це сприяє розвитку колективної та комунікативної компетенції учнів.
- Варіативність та креативність, що дозволяє вчителям експериментувати з дизайном та використовувати нестандартні підходи у проєктній діяльності.

До того ж, платформа Canva є зручним конструктором інфографіки. Інфографіка є універсальним інструментом: з її допомогою можна розтлумачити елементи певної статистики або розбити величезну кількість інформації на більш дрібні сегменти, розповісти історію за навчальним матеріалом або пояснити алгоритм дій.



Рис. 3. Виконання практичного завдання на модулі «Українці, які змінили світ»

Перевагами інфографіки: захоплення поданим матеріалом; подача багато інформації в компактному вигляді; швидка передача даних за допомогою зображень; інформування без великої кількості тексту; залучення глядача до роздумів над темою. 122

Варіантами використання інфографіки: Наочний посібник; створення інструкцій; формувальні та підсумкові оцінки; інтерпретація даних; навчання на основі дослідження. 123 шев



Рис.4. Інфографіка «Роки Незалежності України»

Висновки та перспективи досліджень. В умовах реформування освіти, переходу до Нової української школи ключова роль належить педагогу, якому довірено розвиток учнів, розкриття їхнього потенціалу та формування успішної людини. Впровадження цифрових технологій в освіті – це не лише використання нових онлайн-інструментів, це створення середовища існування, яке відкриває нові можливості для навчання в будь-який час як для педагогів, так і для учнів, це неперервна освіта, проектування індивідуальних освітніх маршрутів, розроблення та поширення власних освітніх продуктів.

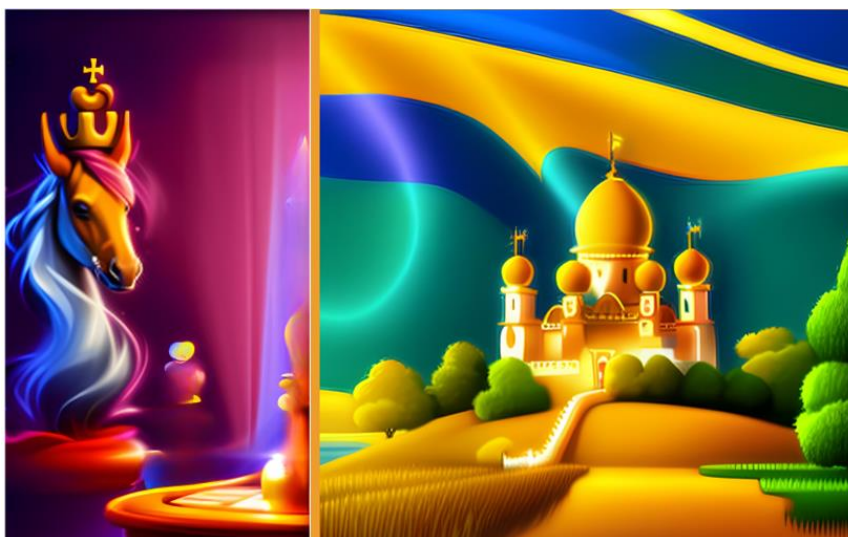


Рис. 4. Використання штучного інтелекту на задану тему

Таким чином, стверджуємо, що сервіс Canva беззаперечно підходить для використання всіма учасникам навчального процесу. За допомогою вказаної онлайн платформи заняття з будь-якого курсу, можна збагатити, зробити цікавішим та ефективнішим для учасників. Використання ресурсу Canva є ефективним інструментом для підвищення цифрової компетентності вчителя. Він допомагає вчителям створювати професійні та естетично привабливі матеріали, залучає учнів до активного навчання та розвиває їх творчі навички. Наявні шаблони допомагають опрацювати, структурувати та візуалізувати навчальний матеріал і дають простір для реалізації їх творчого потенціалу, а викладачам полегшують процес підготовки до заняття.

Організація освітнього процесу із використанням нових форм візуального представлення інформації розширює можливості середовища взаємодії учасників освітнього процесу.

Використання засобів візуалізації на заняттях робить їх цікавішими, збільшує можливість реалізації діяльнісного підходу, оскільки учасники наочно уявляють предмет розмови, а відтак створює сприятливі умови для осмислення запропонованої інформації.

Перспективними напрямками досліджень є використання інтерактивних онлайн-плакатів на заняттях, що є актуальним за умов дистанційного навчання.

Література

1. Житеньова Н. В. Візуалізація: основні поняття та визначення / Н. В. Житеньова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. – Випуск 25: Управління інформаційно-навчальним середовищем як концептуальна основа результативності фізикотехнологічної освіти. – С. 123–127. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2019-25.123-127>
2. Карташова І. І. Степанюк А. В. Візуалізація як освітній тренд / І. І. Карташова, А. В. Степанюк // Збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи», 26-27 травня 2022 року, С. 181-183
3. Самко А. М. Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти / А. М. Самко // Освітня аналітика України, – 2021, – № 2 (13), – С. 33-41.
4. Шевченко Г. В. Створення інфографіки в сервісі «Canva для навчання» / Г. В. Шевченко // Вересень : науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2021. – №3 (90). – С. 121–132.

5. Canva. Canva. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: https://www.canva.com/uk_ua/.

6. Edwards, L. (2022, September 13). What is Canva And How Does It Work? Tips & Tricks. TECH & Learning. Retrieved from <https://www.techlearning.com/howto/what-is-canva-and-how-does-it-work-for-education>

Драновська Світлана,
Суми

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Автор піднімає питання щодо використання цифрових застосунків у процесі розвитку професійної компетентності вчителя історії. Залучення онлайн застосунків у професійній діяльності педагога дозволяє розширити діапазон залученості учнів/учениць у спільну роботу всього класу та дозволить якісно поліпшити процес отримання та засвоєння знань.

Ключові слова: цифрові застосунки, професійні компетентності, вчитель історії.

Цифровізація у сфері освіти та науки – необхідна складова безпечної системи цифрових рішень, включно зі створенням зручного електронного освітнього середовища, забезпеченням необхідної цифрової інфраструктури закладів та установ освіти і науки, підвищенням рівня цифрової компетентності, цифровою трансформацією процесів та послуг, а також автоматизацією збору і аналізу даних.

Виклики глобалізації, реформування в соціально-економічному, політичному та культурному житті країни, епідемія коронавірусу, повномасштабне вторгнення рф в Україну зумовили поступовий перехід освітнього процесу до упровадження навчання з використанням дистанційних технологій.

У таких швидкоплинних умовах цифрової трансформації освіти, педагоги мають ефективно працювати та готувати конкурентоспроможних, успішних, готових до життя в цифровому суспільстві випускників. Тому цифрова компетентність сучасного педагога є необхідною вимогою сьогодення, що сприяє підвищенню якості освіти в цілому.

Так, Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників основним завданням ставить – підвищення цифрової компетентності вчителів, підготовка їх до подальшої роботи в сучасних умовах організації освітнього процесу в закладах освіти з урахуванням основних напрямів державної політики в галузі освіти, зокрема її цифровізації та європейського вектору розвитку [5].

Ресурси для дистанційного та змішаного навчання, які слушно використовувати вчителю історії в освітньому процесі можна об'єднати у кілька категорій: навчально-пізнавальні, онлайн-дошки, сервіси для онлайн-опитування здобувачів освіти, ресурси для мозкового штурму тощо. Пропоную розглянути основні з них.

До навчально-пізнавальних ресурсів відносяться: Всеукраїнська школа онлайн, Mozaik education 3D та Histogramy.

Так, **Всеукраїнська школа онлайн** – ресурс для дистанційного та змішаного навчання учнів і методичної підтримки вчителів. Метою Всеукраїнської школи онлайн є забезпечення здобувачів освіти рівним, вільним і безоплатним доступом до якісних освітніх матеріалів, а педагогічних працівників – можливістю отримувати допомогу в організації дистанційного навчання, створенні та роботі у віртуальних класах [4].

Для вчителів історії на платформі ВШО розміщені методичні матеріали: відеоуроки, конспекти та тестові завдання для 5-11 класів, які за необхідності, педагоги використовують для підготовки та проведення навчання на уроках історії України та всесвітньої історії. Платформа має якісний контент, який допоможе учням/ученицям оволодіти на достатньому

рівні знаннями. Крім того, ресурс містить методичні рекомендації для проведення змішаного та дистанційного навчання за допомогою навчальних матеріалів платформи.

Наступний ресурс, який рекомендуємо використовувати на уроках історії – **Mozaik education 3D**, що є інтерактивним освітнім програмним забезпеченням для вчителів та учнів. На платформі можна знайти список всіх 3D-анімацій. Моделі рухаються і більшість 3D включають озвучені розповіді, вбудовані анімації та вікторини. Мітки, додані до частин анімації також доступні різними мовами [1].

Змістову частину об'єднано на різними категоріями: математика, хімія, мистецтво, фізика, серед яких значну частину належить історії: у якій розкриваються різні періоди історії людства. Наприклад,

–Акрополь (Афіни, V ст. до н.е.). Афінський Акрополь є одним з найвідоміших акрополів в світі. Він був побудований в 5 ст. до н. е., в епоху правління Перікла;

–Колізей (Рим, I ст.). Найвідоміший і найкрасивіший амфітеатр Стародавнього Риму, був побудований в I ст.;

–Майстерня Леонардо да Вінчі (Флоренція, XVI ст.). Ми можемо відвідати майстерню ерудита епохи Відродження та ознайомитись з його найбільш важливими винаходами і витворами мистецтва.

Вважаємо, що Mozaik education 3D – сучасний та змістовний онлайн-ресурс для якісного та сучасного викладання та навчання історії.

Ще один застосунок, який дозволяє здійснити подорож у найдавніші часи історії людства за датами та подіями – **Histography**: інтерактивна хронологія від великого вибуху до сучасності. Цей ресурс показує історичні події з Вікіпедії та щоденно самостійно оновлює нові записані факти. Інтерфейс сайту дозволяє користувачам переглядати від десятиліть до мільйонів років [2]. Учень/учениця можуть вибрати різні події, які відбулися протягом певного періоду або проанонсувати конкретний факт або період. Наприклад, ви можете подивитися на минуле у таких категоріях: історія, музика, література, політика, винаходи війни тощо. Сайт англomовний, але ж ми формуємо ключові компетентності на уроках історії, до яких належить володіння іноземною мовою.

Цікавими та необхідними ресурсами для дистанційного та змішаного навчання є онлайн-дошки. Використання наочних засобів робить навчання більш доступним і легким для засвоєння. Цифрові дошки є достатньо новим інструментом для якісного та інтерактивного навчання, так як в реальному часі може працювати як одна дитина, так і цілий клас. До таких дошок відносять: **Padlet, Lino.it, Jambord, Trello, Miro** та інші.

Звичайно, кожна онлайн-дошка має свій особливий інтерфейс, але жодна з них не є складною у використанні як для педагога так і для здобувачів освіти. На дошку можна додавати відео та аудіо матеріали, текстові документи, презентації, покликання на онлайн ресурси тощо. Жодну з дошок не потрібно завантажувати на гаджети. Для роботи з інструментом достатньо отримати покликання.

Послугуючись інструментами онлайн-дошок можна оформити дошки й наповнити її даними, організувати спільний доступ користувачів до неї, експортувати дошку в різні формати, розмістити її в соціальних мережах або у власному блозі, що сприятиме кращому сприйманню навчального матеріалу, підвищенню інтересу до предмета, формуванню вмінь як самостійної, так і спільної роботи тощо.

Використовуючи у свої педагогічній діяльності онлайн-дошки, вчитель дозволяє здобувачам освіти самостійно приймати рішення щодо опрацювання матеріалу, критичної його оцінки. Учні/учениці можуть бачити роботи один одного, коментувати їх, робити відповідні висновки та планувати власний розвиток.

Цікавими та успішними онлайн-сервісами для опитування здобувачів освіти є **Kahoot, Classtime, Plickers, Learning Apps, Wordwall** та інші. Необхідно наголосити, що ці застосунки є англomовними та частина функцій у них є платною. Але володіння на достатньому рівні педагогами англійською мовою, дозволить легко скористатися вказаними

ресурсами. Зазначені сервіси являють собою ігрові навчальні платформи, які використовуються в якості освітньої технології в закладах загальної середньої освіти. Це вікторини з варіантами виборів, які доступні через веб-браузер. Створені завдання дозволяють включити в них фотографії, відеофрагменти, аудіоматеріали. Працювати з інструментами можна самостійно або у команді. Крім того, педагоги можуть скористатися вже розробленими тестовими завданнями, які розробили їх колеги та знаходяться у вільному доступі.

Більш детально необхідно розкрити сучасний сервіс навчання – **Classtime**. Цей застосунок дозволяє виявити прогрес всього класу в живому форматі. Classtime – це 8 різних типів питань: одна правильна відповідь, кілька правильних відповідей, правда/неправда, текст, встановити відповідність, встановити порядок, вибірка тексту, обрати область. Така різноманітність типів питань у Classtime допомагає перевірити, наскільки учні зрозуміли нову тему чи досягли майстерності. У Classtime учні відповідають наживо, тому вчитель може оптимізувати своє викладання за секунди. Учні приєднуються до сесії без реєстрацій. Ресурс допомагає аналізувати результати та відстежувати усі відповіді, що дає миттєве розуміння продуктивності учнів. Оцінювання у Classtime, відбувається автоматично [3].

На уроках історії, громадянської освіти та основ правознавства доречно було б використовувати роботу з ментальними картами для: складання історичного портрету, характеристики періоду, розробки проектів на практичних заняттях, створення презентацій, домашнього завдання, вивчення нового матеріалу, узагальнення та систематизації знань. За умови дистанційного чи змішаного навчання є можливість використовувати інтернет-ресурси для побудови ментальних карт: **XMind**, **FreeMind**, **Mind Maps**, **MindMeister**, **Bubbl.us**. Ці застосунки є безкоштовними, мають основні функціональні можливості для побудови та дозволяють зберігати карту.

Таким чином, використанням цифрових застосунків у діяльності вчителя історії – не самоціль, а застосування ефективних інструментів для якісного навчання. Онлайн-застосунки удосконалять цифрову компетентність педагога та розширять спектр зацікавленості учнів предметом історія, так як це теоретичний предмет, який потребує глибоких процесів аналізу фактів та подій, критичної оцінки ситуації. Застосування інтерактивностей на уроках історії, виконання різноманітних вправ, проходження вікторин, сформує у здобувачів освіти стійкий інтерес до вивчення предмету.

Література

1. Mozaik education 3D. URL: <https://www.mozaweb.com/uk/lexikon.php?cmd=getlist>
2. Histography. URL: <https://histography.io/>
3. Ваш шлях до успіху учнів. URL: <https://www.classtime.com/uk>
4. Всеукраїнська школа онлайн. URL: <https://bit.ly/3oy1Ygu>
5. Наказ МОН України від 10.12.2021 № 1340 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності». URL: <https://bit.ly/3qbHwCs>

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. На сучасному етапі розвитку, коли кількість інформації збільшується надто швидкими темпами, важко уявити суспільство без використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій. Найпоширенішою технологією сьогодні є мультимедійні технології. Тому однією з основних задач освіти є введення людини в інформаційний простір та формування її інформаційної цифрової культури.

Ключові слова: Zoom, Skype, meet, хмарні технології, GeoGebra, STEM-освіта, SMART-, Кейс-технології.

Вступ. Освіта XXI століття спрямована на формування інформаційно-цифрової компетентності як однієї з ключових. В епоху цифрового розвитку суспільства реформування системи освіти, її цілі, організація та компоненти мають бути відповідними цьому процесу. Суспільно зумовлений процес вимагає впровадження інноваційних підходів організації освітнього процесу, які в майбутньому забезпечать конкурентоспроможність фахівців. Звідси – важливим компонентом інформатизації суспільства є інформатизація освіти, що спрямована на задоволення освітніх потреб [2]. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене та водночас критичне застосування особистістю інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі ; інформаційну й медіа-грамотність; навички безпеки в Інтернеті тощо [7].

Постановка проблеми. Математична освіта – важлива складова загальноосвітньої підготовки. Математика – один з опорних предметів середньої школи, який забезпечує успішне виконання інших дисциплін, насамперед предметів природничо-наукового циклу. І тому сучасна освіта має бути спрямована на високі кінцеві результати, на підвищення рівня якості й ефективності навчання, на всебічний розвиток особистості. Сьогодні суспільству потрібні творчі особистості , які можуть повернути учням інтерес до математики, зробити навчання цікавим, посилити бажання вчитися та спонукати до творчих пошуків. Визначну роль в цьому освітньому процесі відіграє використання сучасних інноваційних технологій та основних форм їх реалізації.

Мета статті – розкрити теоретичні засади та практичні можливості інформаційно-цифрової компетентності з використанням сучасних інноваційних засобів та технологій .

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні пріоритетним завданням є підвищення її якості, що виступає основою формування соціально зрілої творчої особистості. Цьому сприяє організація освітнього процесу, яка здійснюється на основі компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід не є новим у вітчизняній освіті. Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова, А. Хуторський та інші.

Зробити навчальний процес успішним на сучасному етапі розвитку суспільства можна при поєднанні таких його складових, як інноваційні технології навчання, вдало підібрані форми організації навчання, диференціація та індивідуалізація навчання. Професія вчителя сьогодні тісно пов'язана з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх впливом на освітні процеси та професійну діяльність. Українським вченим В. Биковим сформульовано таке визначення цифрової компетентності: **«цифрова компетентність це – знання, вміння та навички в галузі інформаційних технологій та здатність їх застосування в професійній діяльності»** [1]. Це визначення є співзвучним із терміном, окресленим Службою науки та знань Європейської Комісії Наукового центру ЄС, відповідно

до якого цифрову компетентність вбачають у свідомому та критичному використанні технологій цифрового суспільства в роботі, вільному часі та спілкуванні .

Метою базової середньої освіти, як зазначено в Державному стандарті базової середньої освіти, що був затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 [3], є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначено на основі компетентнісного підходу. Компетентності у галузі математики, природничих наук, техніки і технологій, передбачають формування наукового світогляду; здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи; набуття досвіду дослідження природи та формулювання доказових висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, зумовлених людською діяльністю; відповідальність за наслідки такої діяльності; математична компетентність передбачає здатність розвивати і застосовувати математичні знання та методи для розв'язання широкого спектра проблем у повсякденному житті; моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичного апарату; усвідомлення ролі математичних знань і вмій в особистому та суспільному житті людини.

У нормативних документах нашої держави приділяється значна увага здійсненню цифровізації освітньої галузі. У Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки [5] визначено, що «першочерговими завданнями є формування ґрунтовної національної політики цифровізації освіти як пріоритетної складової частини реформи освіти. ». У Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа» в формулі нової школи акцентується увага, що саме «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи [4,6].

На сучасному етапі розвитку , коли кількість інформації збільшується надто швидкими темпами, важко уявити суспільство без використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій, без електронних (цифрових) освітніх ресурсів з предметів та інтегрованих курсів.

Цифрові технології дають можливість застосовувати в навчальному процесі такі інноваційні технології, як: **Кейс-технології**; **STEM-технології**; **SMART-технології** та інші.

Кейс-технології – це загальна назва технологій навчання, що представляють собою методи аналізу. Суть технології полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються "кейсом") для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень учнями з певного розділу навчання дисципліни.

STEM-освіта – це послідовність курсів або програм навчання, яка готує учнів до успішного працевлаштування, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань та наукових понять. STEM вживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Це напрям в освіті, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент + інноваційні технології.

Smart-освіта – це використання всіх розумних технологій (Smartфони, розумна дошка, розумні екрани, хмарні технології , тощо). Smart в перекладі з англійської мови означає розумний , кмітливий, енергійний. Smart-освіта є актуальною, тому що швидкість виникнення нових технологій в Україні зростає надто швидкими темпами.

Впровадження хмарних технологій в освітній процес допомагає сформувати цифрове навчальне середовище та сприяти інформаційно-цифровій компетентності усіх учасників навчально-виховного процесу. За визначенням ЮНЕСКО “хмарні технології” – це метод зберігання даних і надання програмного забезпечення кінцевому користувачу, це можливість створити нові технології організації навчальної діяльності.

Слід зазначити, що існує безліч онлайн-платформ з математики для очного та дистанційного навчання школярів, наприклад:

Навчальний сайт з математики **Formula** <https://formula.co.ua/uk/>; платформа для вивчення математики від освітніх експертів **Matifik** <https://www.matific.com/ua/uk/home/>; проект, що створює освітній контент широкого спектра з використанням ІТ <https://www.ed-era.com/>; **Всеукраїнська школа онлайн** <https://lms.e-school.net.ua/>; сайт <https://naurok.com.ua/>; сайт з математики 5-11 класів «У класі» <http://uklasi.com.ua/>. **Канал UKLASI.COM.UA** одержав Срібну кнопку You tube (оскільки на його відео підписалося більше 100 000 користувачів). **GeoGebra** – безкоштовна динамічна математична програма для всіх рівнів освіти. Дане інтерактивне середовище призначене для створення динамічних моделей і забезпечує умови для досягнення учнем практичної та дослідницької компетенцій. Програма має ряд додатків, які дозволяють будувати графіки та вивчати в динаміці різні функції, розв’язувати рівняння та нерівності, вивчати геометрію на площині та будувати тіла та їх перерізи в просторі. Програма дає можливість застосовувати в навчальному процесі STEM-технології.

Слід зазначити, що для вчителя інформаційно-цифрова компетентність – це можливість зробити навчальний процес більш захопливим і ефективним. Вміння застосовувати онлайн-документи дає можливість: використовувати у роботі Google-документи; шукати відео на Youtube; використовувати соцмережі; організовувати онлайн зустрічі за допомогою сервісів Zoom, Google (Meet), Skype; організовувати роботу з використанням Google-класу; організовувати дистанційну освіту; використовувати Viber.

Інформаційне суспільство XXI століття потребує реформування освіти України, завдання якої є підготовка освіченої, творчої, конкурентноспроможної на сучасному ринку особистості. Тому однією з ключових тем є вдосконалення форм, методів і технологій навчання. Слід зазначити, що нова парадигма освіти зумовила оновлення фахової освіти та відповідних форм, методів і технологій навчання, що базуються на електронному навчанні (e-learning). Такими технологіями навчання є інтерактивні, що дозволяють розв’язувати вище зазначені проблеми.

До *інноваційних методик* навчання, крім інших, відносяться: *e-learning*; *m-learning*; *u-learning*; *f-learning*, в яких використовуються інтерактивні та комп’ютерні технології навчання.

Електронне навчання (e-learning) – це система навчання, що пропонує використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, віртуальних лабораторій і практикумів тощо.

Мобільне навчання (m-learning) – це передавання знань на мобільні пристрої з використанням WAP I GPRS технологій.

Всепроникаюче навчання (u-learning) – це технології неперервного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних засобів у всіх сферах життя суспільства.

Для здійснення u-learning необхідні відповідні навчальні матеріали, що передаються на мобільні пристрої.

«Перевернуте навчання» (f-learning) — це форма активного навчання, що дозволяє «перевернути» звичайний процес навчання таким чином: учні поза аудиторією переглядають відповідні навчальні матеріали, що будуть розглядатися на наступному занятті, самостійно вивчають теоретичний матеріал, а в аудиторії здійснюють його обговорення, виконують практичні завдання, зосереджуються на застосуванні отриманих знань.

Ефективність *e-learning*, *m-learning*, *u-learning*, *f-learning* у чистому вигляді залишається проблематичним. Нині найчастіше в навчальному процесі використовується змішана модель (Рис.1. Сучасна модель освіти).

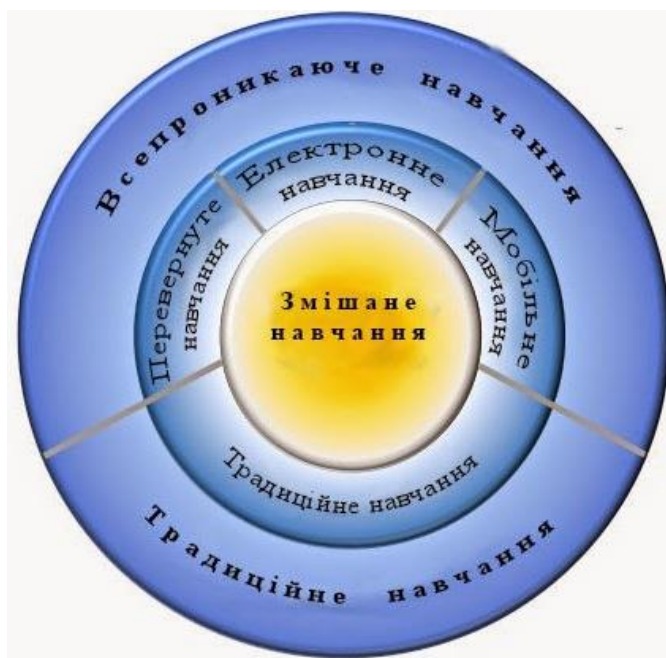


Рис.1. Сучасна модель освіти

В умовах карантину та воєнного стану в Україні, більшість навчальних закладів перейшли на віддалену роботу. **Дистанційна освіта** – це навчання на відстані – набуває сьогодні все більшої популярності. За наявності сучасних комп'ютерних технологій та Інтернету вона стає зручною та доступною. Адже дистанційна освіта дозволяє учневі навчатися в зручний час в будь-якій точці земної кулі. Для її реалізації використовуються такі сервіси, як **Zoom, Google Meet, Google Клас** та інші.

Розглянемо деякі з них, які стали популярними саме в освіті.

Сервіс Zoom для проведення онлайн-конференцій став особливо популярним під час карантину. Його використовують для проведення онлайн-зустрічей і навчання в школах та університетах. Платформа доступна для операційних систем Windows, MacOS, Android та iOS та має плагін, що дозволяє використовувати Zoom у браузерях Google Chrome та Mozilla Firefox. *Zoom* став головним засобом спілкування під час пандемії коронавірусу. **Сервіс Google Meet** був розроблений спеціально для широкомасштабних відео конференцій. Як і Zoom, бізнес та організації, навчальні заклади є його цільовими аудиторіями. Google Meet працює у більшості браузерів, але, оскільки це продукт Google, він найкраще працює в Chrome. **Сервіс Google Клас** - безкоштовний сервіс для навчальних закладів, некомерційних організацій і користувачів особистих облікових записів Google. У ньому можна створювати курси, а також призначати і перевіряти завдання. Він спрощує організацію навчального процесу і комунікацію з учнями.

Висновки. Підводячи підсумок, можна сказати, що інформатизація освіти в Україні є одним з найважливіших механізмів, що зачіпає основні напрямки модернізації освітньої системи. Сучасні інформаційні технології відкривають нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу. Темпи та масштаби останніх цифрових інновацій спонукають розглядати «цифрові технології як основну та рушійну сили розвитку освіти і сучасної глобальної економіки» [1].

Література

1. Биков В. Досвід: Цифрове навчальне середовище. [Електронний ресурс]. «Цифрова компетентність учителя». URL: <https://www.facebook.com/uesaccent/photos/pcb.1809058149395875/1809406686027688/?type=3>.

2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затвердж. постановою Каб. Міністрів від 23 листоп. 2011 р. № 1392 .
3. Державний стандарт базової середньої освіти , затвердж. постановою Каб. Міністрів України від 30 вересня 2020 року №898.
4. Концепція нової української школи.
5. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2016. С. 11–12.
7. Сайт <http://www.osvita.org.ua>.

Качинська Вікторія,
Суми

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовані складові інформаційної компетентності, проаналізовано різні погляди науковців на визначено професійної підготовки викладачів закладу професійно-технічної освіти. Автором здійснено аналіз критеріїв, показників та рівнів інформаційної компетентності викладачів закладу професійно-технічної освіти

Ключові слова: *інформаційна компетентність, викладач, заклад професійно-технічної освіти, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Протягом багатьох років заклади професійно-технічної освіти виконують важливі навчально-виховні функції, потребують забезпечення практичними, методичними матеріалами супроводу професійної діяльності; матеріально-технічне забезпечення у процесі застосування відповідних засобів навчання: ТЗН, програмно педагогічних навчальних засобів, електронних освітніх ресурсів (ЕОР); програмного забезпечення для проведення лекційних і практичних занять, занять подання даних, занять вхідного, вихідного і поточного контролю результатів навчання з доступом до Інтернету, соціальних мереж, участі у вебінарах, онлайн-ових науково-практичних конференціях і семінарах.

Щодо освіти викладачів закладів професійно-технічної освіти є надання їм знань як менеджерам-фахівцям в галузі управління, що оцінюються лише за їхньою компетентністю і професійними здібностями. В сучасній педагогічній науці процес підвищення кваліфікації та неперервної професійної освіти керівників закладів вищої освіти розглядається не як проста послідовність орієнтованих форм навчання і самоосвіти у зазначеній системі, а як взаємодоповнюючі і взаємодіючі етапи інтенсивного розвитку, їх особистостей і професіоналізму.

Аналіз актуальних досліджень. Визначення поняття «інформаційної компетентності», а також шляхи удосконалення представлені в роботах Л. Ісака, В. Зелюка, В. Котенко, В.Лугового, С. Трішиної та інших. Роль професійної компетентності в закладах професійно-технічної освіти виокремлено в роботах О. Зайцевої, О. Мармази О. Пометун та інших.

Мета статті – обґрунтування інформаційної компетентності як складової професійної компетентності викладачів закладів професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Процес розвитку компетентностей можна представити у вигляді чотирьох послідовних етапів. На першому етапі «неусвідомленої некомпетентності» викладач закладу професійно-технічної освіти, зазвичай, не усвідомлює, що є питання, якими він загалом повинен володіти, в зв'язку з чим у нього може навіть не виникнути проблеми знайти вирішення цих питань. Другий етап – «усвідомлена

некомпетентність», коли викладачі закладів професійно-технічної освіти відчуває прогалини у тонкощах орієнтування та підготовки документообігу, бухгалтерії, планування тощо. Етап «усвідомленої компетентності» викладачем закладу буде досягнуто, коли він свідомо визначає час, терміни, доцільність і ефективність виконання того чи іншого елементу управлінської діяльності, але сумнівається у правильності виконання дій у тій чи іншій ситуації. Останній, четвертий етап «неусвідомленої компетентності» – це вищий рівень професіоналізму, коли викладач закладу професійно-технічної освіти реалізує ті чи інші функції викладацької діяльності практично на «автоматі», відпрацьовані рішення з'являються ніби самі по собі.

Найактуальніші проблеми в організації та реалізації сучасного процесу підвищення кваліфікації викладачів закладів професійно-технічної освіти визначив Л. Ісак [3], а саме:

– «орієнтація змісту курсової форми підвищення кваліфікації не тільки на озброєння новими знаннями та вміннями, а й на глибоку передумову психологічних настанов, мотивів і навіть ціннісних орієнтацій самої особистості викладача»;

– «підсилення загальнометодичної та смислоутворюючої» інформаційної складової змісту підвищення кваліфікації викладачів, що «необхідно для забезпечення стратегічної та інноваційної діяльності сучасних керівників закладів вищої освіти, для свідомого вибору та здійснення місії навчального закладу відповідно до потреб суспільства»;

– запровадження андрагогічної адаптивної моделі організації навчального процесу відповідно до особливостей і закономірностей психології та педагогіки дорослих із перенесенням акценту на активно-розвивальні та діяльнісно-адаптивні методи навчання;

– здійснення наступності між курсовим і міжкурсним етапами підвищення кваліфікації в межах концепції безперервної освіти».

Погоджуючись з В. Луговим, відзначимо, що основними завданнями розвитку компетентності викладачів закладів професійно-технічної освіти є:

- 1) підвищення методологічної, правової та рефлексійної культури;
- 2) перебудова управління науково-методичним забезпеченням професійної підготовки кадрів на основі постійної взаємодії з практикою;
- 3) опанування і застосування в викладацькій діяльності новітніх ІКТ;
- 4) надання практичної допомоги керівним кадрам у самовизначенні в освітній ситуації, проектуванні та реалізації особистісних технологій [5].

Як наголошує В. Зелюк, виникла проблема невизначеності на рівні державних нормативних актів чіткого переліку компетенцій і компетентностей, якими повинен володіти випускник курсів підвищення кваліфікації закладів професійно-технічної освіти, але навчають педагогічних працівників освіти, котрі уже володіють компетенціями і компетентностями, мають досвід практичної роботи у закладах професійно-технічної освіти [2].

Грунтуючись на наведеному вище матеріалі, враховуючи процеси євроінтеграції України та динамічного її входження до інформаційного світового суспільства, проаналізувавши запропоновані дослідниками моделі професійної компетентності керівних і педагогічних працівників, провівши опитування та бесіди з викладачами закладів професійно-технічної освіти, що були слухачами курсів у закладах вищої освіти, визначено, що є значна потреба у розвитку інформаційної компетентності.

Проте розуміння інформаційної компетентності в науково-педагогічній літературі неоднозначне. Так, поряд з терміном «інформаційна компетентність» часто вживаються такі дефініції, як «комп'ютерна компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «інформаційно-технологічна компетентність», «інформативна компетентність», «комунікаційна» та «комунікативна» компетентності тощо.

Так, О Мармаза виокремлює компоненти інформаційної компетентності: ціннісно-мотиваційний – заснований на мотивації, наприклад, мотив отримання знань за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій; когнітивний – знання і вміння виконувати

різноманітні операції з інформацією; діяльнісний – застосування новітніх ІКТ у роботі з інформацією; педагогічна рефлексія – самокритика і самовдосконалення у процесі професійної діяльності [6].

Відповідно О. Пометун називає наступні компоненти інформаційної компетентності:

– когнітивний – аналіз, переробка, отримання, передача, прогнозування, надання, відбір і зберігання інформації, знання та уміння застосовувати інформаційні технології в професійній діяльності;

– ціннісно-мотиваційний – створення мотиваційних цінностей, прояв інтересу до оволодіння та використання інформації, що сприяє розширенню знань, самовдосконаленню особистості, а надалі і переданню сукупності необхідних знань;

– техніко-технологічний – робота з інформацією за допомогою сучасних ІКТ, комп'ютер стає головним засобом роботи з інформацією для досягнення навчальної мети;

– комунікативний – використання мов (або інших знакових систем) для встановлення, підтримки спілкування і передання інформації, оволодіння засобами спілкування (вербального, невербального);

– рефлексивний – самосвідомість і самооцінка особистості, вплив на думку інших.

Цей компонент сприяє усвідомленню свого призначення в нинішньому інформаційному суспільстві, відбувається саморегуляція професійної діяльності – всебічний аналіз результатів [8].

За визначенням О. Зайцевої, інформаційна компетентність – це складна індивідуально-психологічна освіта на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в галузі інноваційних технологій і певного набору особових якостей. Погоджуючись з думкою дослідниці, визначаємо поняття «інформаційна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу» як здатність ефективно оперувати інформаційними потоками для прийняття управлінського рішення під час здійснення професійної діяльності, що передбачає володіння інформаційною та комунікаційною компетенціями, навичками інформаційно-комунікаційних технологій; уміннями діагностувати навчально-виховний процес, визначати місце і функції його учасників з урахуванням набутого досвіду та прогнозування можливих наслідків управлінської діяльності.

Висновки. Таким чином, беручи до уваги умови оптимізації вирішення педагогічних проблем керівниками закладів вищої освіти, сутності їхньої інформаційної компетентності як компонента професіоналізму і результатів мікродослідження, значущим завданням викладачів закладів професійно-технічної освіти визначено створення, підтримку інформаційного середовища закладу професійно-технічної освіти.

Література

1. Зайцева О. Б. Формування інформаційної компетентності майбутніх педагогів засобами інноваційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 –теорія і методика навчання і виховання / Дніпро, 2002. 19 с.

2. Зелюк В. Професійна компетентність керівного складу вищого навчального закладу : теорія та практика. Освіта Полтавщини. 2011. № 25-26. С. 3-7.

3. Ісак Л. Підходи до формування інформаційної компетентності педагога у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Технологічна освіта : досвід, перспективи, проблеми. 2009. № 3-4. С. 90–103. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/topdp/2009_3-4/90-103.pdf.

4. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення інформаційним управлінням закладом: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 – теорія та методика управління освітою. К., 2008. 44 с.

5. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. 2009. № 2. С. 14-27.

6. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Х. : Видавнича група

«Основа», 2007. 448 с.

7. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., № 347/2002. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

8. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. № 1. С. 65-69.

Косова Тетяна,
Суми

РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЧАТУ GPT У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЛЮСИ ТА МІНУСИ

Ця стаття розглядає роль штучного інтелекту та чат-бота GPT у навчанні англійської мови. Вона аналізує плюси та мінуси використання цих технологій. Зокрема, плюсами є необмежений доступ до інформації, як викладачів так і студентів, інтерактивне навчання та можливість застосування нестандартних підходів до навчання. Однак, недоліками можуть бути відсутність персональної особистісної взаємодії та обмежена здатність чат-бота враховувати контекст та індивідуальні потреби студентів.

Ключові слова: штучний інтелект, чат-бот GPT, навчання англійської мови, нестандартний підхід, персональна особистісна взаємодія, індивідуальні потреби студентів.

Технологізація освітнього процесу створює нові можливості та виклики для викладачів вищих навчальних закладів. З появою Штучного Інтелекту постає багато запитань, труднощів і водночас перспектив. Які нові можливості та виклики Штучний Інтелект принесе у світ освіти, як це може змінити освітній процес? Перш за все, потрібно зрозуміти, на що здатні технології на основі Штучного Інтелекту. І тут, без застережень, необхідно погодитись із думкою освітян, дослідників та небайдужих до майбутнього освіти [3-5], що Штучний Інтелект може зробити навчання ефективнішим і доступнішим для студентів, з одного боку, та полегшити роботу викладачам у своїй професійній діяльності, з другого.

Вивчення англійської мови завжди вимагало від нас зусиль, часу та насаги. Однак, з появою штучного інтелекту та чат-ботів, таких як GPT (Generative Pre-trained Transformer), процес навчання англійської став набагато захопливішим та ефективнішим. Розкриємо деякі особливості про роль штучного інтелекту та чат-бота GPT у навчанні англійської мови та відкріємо для себе їхні плюси та мінуси.

Штучний інтелект і Chat GPT можуть значно покращити навчання англійської мови для студентів. Персоналізований досвід навчання, розширена мовна практика, доступність і захоплюючі можливості навчання, які вони пропонують, безсумнівно, цінні. Проте обмеження взаємодії між людьми, розуміння контексту та етичні міркування нагадують нам, що ці технології мають доповнювати, а не замінювати роль вчителів-людей. Встановлення балансу між перевагами штучного інтелекту та незамінними якостями людського навчання призведе до комплексної та ефективної англійської освіти для студентів.

Роль штучного інтелекту та чат-бота GPT у навчанні англійської мови виявляється надзвичайно важливою та корисною. З одного боку, ці технології забезпечують здобувачам освіти необмежений доступ до інформації, інтерактивні методи навчання та індивідуалізацію підходу до кожного студента. Вони допомагають зробити навчання більш доступним, цікавим та зручним.

Інтеграція штучного інтелекту (ШІ) та Chat GPT у навчання англійської мови для студентів пропонує численні переваги, такі як персоналізоване навчання, покращена мовна практика, доступність та захоплюючий досвід навчання. Проте вкрай важливо визнати обмеження з точки зору людської взаємодії, розуміння контексту та етичних міркувань,

наголошуючи на важливості досягнення балансу між штучним інтелектом і навчанням людини для досягнення комплексних і ефективних результатів вивчення мови.

Останніми роками інтеграція штучного інтелекту (AI) і вдосконалених мовних моделей, таких як Chat GPT, зробила революцію в різних галузях. Одним із секторів, у якому спостерігається значний прогрес, є освіта, зокрема викладання англійської мови. Ця стаття має на меті вивчити плюси та мінуси використання ШІ та Chat GPT на уроках англійської мови для студентів, наголошуючи на їхніх потенційних перевагах, а також на проблемах, які вони створюють.

ChatGPT здатний генерувати великі за обсягом тексти, наближені до стилю письма людини. У відповідь на правильно сформульований запит чат-бот може надати вам доволі повну та якісну інформацію з певної теми, написати нескладний програмний код, згенерувати перелік ідей, створити статтю, подати дані у вигляді зручної таблиці. Способи практичного використання технології надають чимало простору для фантазії [6].

У вивченні іноземних мов штучний інтелект (ШІ) може бути використаний для розпізнавання мови, перекладу, вивчення лексики та граматики, створення інтерактивних вправ та тестів для залучення студентів. Але він не може замінити повноцінного навчання та навичок, отриманих від роботи з вчителями та використання різних методів навчання.

Один з головних аспектів вивчення мови полягає в розумінні контексту та культурних нюансів, які часто важко передати за допомогою машинного перекладу. Інтерпретація тонкощів мови, гумору та інших культурних відтінків є складним завданням для машин, оскільки це вимагає розуміння людської психології та соціокультурного контексту.

Важливо враховувати, що вивчення мови має не тільки практичний аспект, а й культурний та соціальний. Навички мови, які ми отримуємо під час вивчення мови, включають не тільки здатність до спілкування іншою мовою, а й здатність до критичного мислення, аналізу та синтезу інформації, а також до розвитку пам'яті та концентрації. Ці навички можуть бути корисними не тільки для вивчення мов, а й для розвитку загальної когнітивної компетенції.

Індивідуальне, людське відношення, яке можуть забезпечити вчителі та наставники, надає можливість отримати більш природний персоналізований підхід до навчання та допомогти розв'язувати індивідуальні проблеми, які можуть виникнути під час вивчення мови.

Можливості штучного інтелекту обмежені в порівнянні з людськими можливостями. Попри значний прогрес, який було зроблено в галузі машинного перекладу та розпізнавання мови, він не може повністю замінити людський фактор у вивченні мови.

Але ж як штучний інтелект може бути корисним інструментом для вивчення іноземних мов. Він може бути використаний для розвитку навичок говоріння. Наприклад, голосові помічники, такі як Siri та Alexa, можуть бути програмовані для вимовляння слів та фраз іноземною мовою, тим самим допомагаючи здобувачам освіти поліпшити власну вимову [7].

Також ШІ може бути використаний та вже використовується для створення ігор та віртуальних середовищ, які допоможуть здобувачам освіти практикувати мову в різних контекстах та ситуаціях, допомагаючи в вивченні лексики та граматики, створенні інтерактивних вправ та тестів для залучення та практики студентів.

Платформи на основі штучного інтелекту можуть адаптуватися до індивідуальних стилів навчання, темпу та вподобань здобувачів освіти, забезпечуючи персоналізований досвід навчання. Завдяки аналізу даних і алгоритмам машинного навчання ці системи можуть адаптувати вміст і дії для вирішення конкретних сфер удосконалення для кожного здобувача освіти. Такий індивідуальний підхід підвищує залученість і мотивацію студентів, що призводить до кращих результатів навчання.

Участь у розмовах і практика мовних навичок є життєво важливими для засвоєння мови. Chat GPT, завдяки своїй здатності генерувати відповіді, схожі на людину, пропонує здобувачам освіти можливість практикувати англійську в реалістичній та інтерактивній

манері. Він може імітувати розмови, надавати миттєвий зворотний зв'язок і пропонувати пропозиції щодо покращення, що дозволяє студентам відточувати свої навички мовлення та письма.

Інтеграція штучного інтелекту в освіту забезпечує доступ до якісних ресурсів для вивчення мов незалежно від географічного розташування чи часових обмежень. Студенти можуть отримати доступ до платформ на основі штучного інтелекту та Chat GPT, коли їм зручно, що забезпечує гнучке навчання. Крім того, системи штучного інтелекту можуть запропонувати переклад у режимі реального часу та надати підтримку здобувачам освіти з різними рідними мовами, роблячи англійську освіту більш інклюзивною.

Штучний інтелект і Chat GPT можуть перетворити традиційні заняття на динамічний та інтерактивний досвід. Вже зараз на заняттях з англійської мови викладачі ВСП Машинобудівний коледж Сум ДУ включають елементи гейміфікації, віртуальні симуляції та інтелектуальні інтегровані різнорівневі елементи навчання, що робить заняття більш цікавими для здобувачів освіти. Цей захоплюючий досвід сприяє активній участі, творчості та навичкам критичного мислення. На заняттях з іноземної мови маємо багато прикладів та можливостей використання чату в організації роботи. Наприклад, за допомогою чату можна швидше створити квіз або вікторину з будь-якої теми, скористуватися порадами щодо написання сценарію до будь-якого виховного предметного заходу; можна швидше зробити вордліст лексики з вивчення тієї чи іншої теми; та врешті-решт, вести діалог англійською з чатом на конкретну тему.

Користування штучним інтелектом на уроках англійської мови може бути дуже ефективним для підвищення мотивації та зацікавленості студентів у навчанні. Ось кілька цікавих та креативних вправ, які можна використовувати:

1. Створення діалогів з використанням голосового помічника. Студенти можуть створювати діалоги зі своїм голосовим помічником, використовуючи нові слова та вирази, які вони вчили на занятті. Це дасть їм можливість практикувати свою вимову та розуміння англійської мови.

2. Використання віртуальних екскурсій. ШІ може надати здобувачам освіти можливість відвідати віртуально інші країни та вивчити їхню культуру та історію. Це дозволить здобувачам освіти більше зацікавитися вивченням англійської мови та підвищити їхні знання про англомовні країни.

3. Використання ігрових платформ. ШІ може надати здобувачам освіти доступ до ігрових платформ, які допомагають вчити нові слова та вирази. Такі ігри можуть бути цікавим та захоплюючим додатком до стандартних занять.

4. Користування мовленнєвими асистентами. Студенти можуть використовувати мовленнєві асистенти, такі як Siri або Google Assistant, для практикування англійської мови. Вони можуть задавати запитання та отримувати відповіді на англійській мові, що допоможе їм покращити свої мовні навички.

5. Створення відео з використанням віртуальних персонажів. ШІ може допомогти здобувачам освіти створювати відео з використанням віртуальних персонажів, що дозволить їм практикувати англійську мову та розвивати свої творчі здібності. Наприклад, студенти можуть створювати короткі фільми про себе та своє оточення, використовуючи нові слова та вирази, які вони вивчили на занятті.

6. Використання онлайн-ресурсів. ШІ може допомогти здобувачам освіти знайти різноманітні онлайн-ресурси для вивчення англійської мови, такі як відеоуроки, аудіокниги та інші корисні матеріали. Вони можуть використовувати ці ресурси для практикування своїх мовних навичок та поглиблення знань про англійську мову та культуру.

7. Розвиток навичок читання та письма. ШІ може допомогти здобувачам освіти розвивати свої навички читання та письма, наприклад, шляхом перекладу текстів або використання граматичних та правописних правил. Це допоможе здобувачам освіти краще розуміти англійську мову та вдосконалювати свої мовні навички.

8. Загалом, використання штучного інтелекту на уроках англійської мови може бути дуже корисним та ефективним для підвищення мотивації та зацікавленості студентів у навчанні. Використовуючи цікаві та креативні вправи, вчителі можуть зробити процес вивчення англійської мови більш захоплюючим та результативним для своїх студентів [6].

Проте, варто пам'ятати про обмеження цих технологій. Відсутність людської взаємодії може призвести до втрати аспекту емоційного зв'язку та недостатньої уваги до контексту. Крім того, з іншого боку, використання штучного інтелекту все ж таки має і свої недоліки. Використання ШІ та чату наразі є досить спірним питанням. Спірне воно тому, що не всі викладачі мають на даний момент багато практики в його використанні і можуть ефективно використовувати його в своїй роботі. Як і будь який новий інструмент, зокрема, інструмент онлайн, ШІ та чат, звісно, полегшує роботу викладачів, які вже мають гарну практику його використання.

Але так само як чат допомагає викладачам, він також є дуже гарним помічником і для студентів, які також активно користуються його допомогою при створенні тем, написання творів, листів та листівок так і для самоперевірки граматичних завдань, завдань з читання, та інших практичних видів завдань.

Таким чином, питання використання штучного інтелекту потребує більшої практики використання викладачами, а саме, створення та використання якісно нових типів творчих завдань, які також потребують розвитку критичного мислення, навичок використання он лайн технологій та інших інструментів, розробки та спрямування більшої кількості завдань не на опитування та контроль, а на розвиток вмінь та навичок.

Для цього слід також працювати і з студентами та вести роз'яснювальну роботу щодо використання можливостей ШІ та чату та виконання завдань з метою отримання різних навичок на заняттях з англійської мови, навичок критичного мислення та інших з метою саме навчання, а не тільки для отримання гарної оцінки. Бо на практиці, виявляється у багатьох відсутнє вміння просто правильно прочитати та проаналізувати те, що створили за допомогою чату, та який не завжди враховує індивідуальні можливості, потреби та особливості студента.

Мінуси AI та Chat GPT в освіті при вивченні англійської мови:

1. Відсутність людської взаємодії: хоча штучний інтелект і Chat GPT пропонують розмовну практику, вони не можуть повністю замінити особисту людську персоналізовану взаємодію. Вивчення мови включає культурні нюанси, мову тіла та невербальні сигнали, які можуть бути неточно відтворені системами ШІ. Надмірна залежність від технологій може перешкоджати розвитку міжособистісних і комунікативних навичок студентів, які мають вирішальне значення в реальних життєвих ситуаціях.

2. Обмеження в розумінні контексту: системам штучного інтелекту, включаючи Chat GPT, може бути важко зрозуміти контекст і надати відповідні відповіді в певних ситуаціях. Розуміння гумору, сарказму чи ідіоматичних виразів може бути складним для моделей ШІ, що призводить до неточних або безглузких відповідей. Людські вчителі, з іншого боку, мають здатність розуміти контекст і надавати змістовні пояснення, сприяючи глибшому розумінню.

3. Етичні міркування: системи на базі ШІ в освіті викликають етичні проблеми щодо конфіденційності даних, безпеки та упередженості. Важливо забезпечити захист і відповідальне використання даних студентів. Крім того, слід регулярно контролювати та оновлювати алгоритми штучного інтелекту, щоб мінімізувати упередженість і забезпечити справедливе та інклюзивне навчання для всіх учнів [2].

Таким чином, оптимальний підхід до вивчення англійської мови полягає в поєднанні переваг штучного інтелекту та чат-ботів з активною участю викладачів та спілкуванням з реальними людьми, в подальшому практичному досвіді викладачів в опануванні таких сучасних комп'ютерних технологій та інструментів як ШІ та чатGPT. Важливо зберегти

баланс між використанням технологій та здатністю людського фактору надавати глибину та контекст вивчення англійської мови.

Отже, штучний інтелект та чат-бот GPT стають сучасними помічниками у навчанні англійської мови, пропонуючи здобувачам освіти нові можливості та зручність. Використання цих технологій у поєднанні з людським фактором може допомогти здобувачам освіти досягти більшої майстерності та впевненості у вивченні англійської мови, а викладачам, надати більше можливостей урізноманітнити практичні заняття.

Література

1. М. Опыр, S. Dobrovolska, S. Panchyshyn Artificial intelligence for learning English. URL: <http://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/20359>
2. Головні ризики і переваги ChatGPT (штучного інтелекту) і чи корисний ChatGPT помічник? URL: <https://kudapostupat.ua/holovni-ryzyky-i-perevahy-chatgpt-shtuchnoho-intelektu-i-chy-korysnyj-chatgpt-pomichnyk/>
3. 11 технологій штучного інтелекту, які допоможуть зробити навчання ефективнішим. <https://osvitanova.com.ua/posts/5953-11-tekhnologii-shtuchnoho-intelektu-i-aki-dopomozhut-zrobyty-navchannia-efektyvnishym>
4. Шість основних стратегій формулювання запитів до ChatGPT для кращих результатів. <https://osvitanova.com.ua/posts/5908-shist-osnovnykh-stratehii-formuliuвання-zapytiv-do-chatgpt-dlia-krashchykh-rezultativ>
5. ChatGPT доступний в Україні: що це таке і як він змінить освіту? <https://osvitoria.media/experience/kontrolnu-napyshe-shtuchnyj-intelekt-shho-take-chatgpt-ta-yak-vin-zminyt-osvitu/>
6. ChatGPT: епоха нових загроз чи нових можливостей? URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-technology/3672046-chatgpt-epoha-novih-zagroz-ci-novih-mozlivostej.html>
7. Штучний інтелект замінить вивчення іноземних мов? URL: <https://enguide.ua/magazine/shtuchnyj-intelekt-zaminit-vivchennya-inozemnih-mov>
8. GPT Chat 3 vs. викладач англійської: з ким краще вивчати мову. Експеримент. URL: <https://mc.today/uk/gpt-chat-3-vs-vikladach-anglijskoyi-z-kim-krashhe-vivchati-movu-eksperiment/>

Мироненко Ігор,
Суми

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуті особливості та принципи формування цифрової компетентності керівників закладів освіти. Проведений аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел щодо формування цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти. Сформульовано складові цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти. Обґрунтовано структурну модель методики формування цифрової компетентності керівників закладів освіти.

Ключові слова: цифрова компетентність, керівник, заклад загальної середньої освіти, Інтернет технології, ІКТ компетентність, неформальна освіта.

Постановка проблеми. Глобалізація суспільства, прискорення всіх життєвих процесів змушують освітню систему будь-якої країни світу швидко реагувати на зміни, що відбуваються, чітко визначати цілі і розробляти стратегічні плани вдосконалення власної системи освіти. Інформаційні технології покликані полегшити цей процес, створити комфортне середовище для реалізації найамбітіозніших навчальних і організаційних ідей і

цілей. Різні аспекти впровадження ІКТ та Інтернет технологій в освітній процес закладів освіти, проблема інформатизації системи освіти, формування відповідних компетентностей у педагогів і у керівників шкіл зокрема в процесі підвищення кваліфікації протягом тривалого часу залишаються актуальними для наукових досліджень.

Проблема підготовки педагогів до використання ІКТ та соціальних Інтернетсервісів досліджувалася українськими і зарубіжними вченими: В. Кухаренко, В. Олійником, В. Осадчим, Н. Морзе, Є. Єльніковою, А. Уваровим, І. Роберт, М. Лебедєвою та ін.

Проблемі інформаційної компетентності керівників шкіл, інформаційного менеджменту присвятили свої наукові дослідження: В. Биков, Ю. Дорошенко, Л. Калініна, В. Маслов, Н. Морзе, В. Лунячек, Л. Забродська.

Метою статті є аналіз особливості формування цифрової компетентності керівників закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Освіта покликана навчити людину жити в світі, відповідному часу. Однак світ постійно змінюється. Зміна оточуючого нас світу тягне за собою зміну всієї сукупності переконань, цінностей, технічних засобів тощо, яка характерна для членів даного співтовариства.

У сучасній українській освіті абсолютно чітко визначені пріоритети цифровізації суспільства і його прогресивного розвитку. У зв'язку з цим особливу роль відіграє цифрова компетентність учасників освітнього процесу.

Однією з актуальних проблем для дослідження, з нашої точки зору, є проблема підготовки керівників закладів загальної середньої освіти до використання Інтернет сервісів в управлінській діяльності, формуванні у них готовності в активному вивченню та використанню сучасних Інтернет-технологій, до формування цифрових компетентностей. Вчителі не бачать сенсу, щоб витратити час на освоєння сервісів, які змінюються так швидко, і розробку на їх основі педагогічних технологій, які завтра можуть виявитися непотрібними. А для керівників шкіл недостатньо навчальних програм з опанування ІКТ, вони реалізуються в окремих регіонах і не популяризуються також активно як вчительські курси. Здебільшого керівникам надано можливість самоосвіти в даному напрямку і, в основному, повна відсутність якої б то не було методичної та організаційної підтримки ззовні. Недостатня увага до підготовки керівників закладів освіти в даному напрямку посилює розвиток процесу інформатизації шкіл і, певною мірою, його гальмує [1]. Таким чином створюється протиріччя, коли частина педагогічного колективу активно використовує Інтернет технології на практиці, а адміністрація школи не може адекватно оцінити їх досвід, запобігти загрозам неякісного і неефективного електронного контенту та популяризувати досвід, гідний уваги і поширення. Також, в більшості своїй, шкільна адміністрація не знає про можливості ефективного використання Інтернет-технологій в управлінні школою, власного тайм менеджменту, в організації роботи з батьками та місцевою громадськістю та ін.

На мою думку, не відомі закони, які могли б змусити використовувати ІКТ або цифрові-ресурси для формування та розвитку особистості, її професійних і особистісних якостей. Тому основною рушійною силою щодо запровадження ІКТ в закладах загальної середньої освіти є мотиваційна складова (зовнішня і внутрішня мотивація), а також особистісні якості керівника школи, як організатора інноваційної діяльності закладу освіти. Саме керівник школи в результаті комплексу заходів (тематичного навчання, практичного знайомства з позитивними прикладами використання цифрових-технологій в управлінській діяльності, можливості обговорення та активного консультування питань, які його зацікавили тощо) повинен відчувати професійну необхідність використання сучасних цифрових-ресурсів і цифрових технологій в школі, якою він керує. Це важливо не тільки для особистісного зростання самого керівника, а, згодом, і педагогічного колективу, спільно з яким, за умови правильного і вдумливого впровадження отриманих знань і досвіду, значно активізується процес створення і (або) розвитку інформаційного навчального середовища школи.

Компетенція - готовність використовувати засвоєні знання, вміння і навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань [6].

Компетентність - рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності визначеної компетенції та дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, що змінюються [5].

Цифрова компетенція - сукупність знань, умінь і досвіду діяльності. Готовність використовувати засвоєні знання, вміння і навички, а також способи діяльності в житті для вирішення педагогічних завдань з використанням засобів і методів ІКТ, а саме:

- здійснювати інформаційну діяльність по обробці, передачі, зберігання інформаційного ресурсу, з продукування інформації з метою автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення;
- оцінювати і реалізовувати можливості електронних видань освітнього призначення і розподіленого в мережі Інтернет-інформаційного ресурсу освітнього призначення;
- організувати інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу інтерактивним засобом, що функціонує на базі засобів ІКТ;
- створювати і використовувати психолого-педагогічні методики контролю і оцінки рівня знань учнів; здійснювати навчальну діяльність з використанням засобів ІКТ в аспектах, що відображають особливості конкретного навчального предмета. Виділимо основні аспекти цифрової компетентності: - наявність досить високого рівня функціональної грамотності в сфері ІКТ;
- ефективне, обґрунтоване застосування ІКТ в освітній діяльності та для вирішення професійних завдань;
- розуміння ІКТ як основи нової парадигми в освіті, спрямованої на розвиток учнів як суб'єктів інформаційного суспільства.

Цифрова компетентність керівника закладу освіти є важливим критерієм його кваліфікації. В умовах зростання вимог до рівня викладання предметів в школі, володіння ІКТ дозволяє впровадити нововведення, які дозволять поліпшити якість управлінської діяльності.

Принципи формування цифрової компетентності педагогів полягають в системності, безперервності, діяльності, саморозвитку; підходи: компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, проблемний підхід. Зазначені підходи і визначили сукупність принципів:

- принцип системності полягає в наступному: формування всіх складових цифрової компетентності має носити цілісний характер, необхідно одночасно приділяти увагу кожному і всіма компонентами цифрової компетентності керівника. При цьому даний процес повинен носити міждисциплінарний характер;
- принцип безперервності полягає в наступному: в зв'язку з постійним вдосконаленням інформаційних технологій сформована навіть на найвищому рівні цифрової компетентності вимагає безперервного вдосконалення;
- принцип діяльності полягає в наступному: формування та прояв цифрової компетентності відбувається безпосередньо в досвіді власної перетворювальної діяльності керівника;
- принцип саморозвитку полягає в наступному: в процесі формування цифрової компетентності керівників закладів освіти необхідне створення умов, що сприяють підтриманню прагнення до осмислення особистісної значущості придбання зазначеної компетентності, потреби в реалізації свого потенціалу, прагненню в безперервному професійному саморозвитку.

Для вирішення даної проблеми найбільш прийнятною є система післядипломної педагогічної освіти, яка, за своєю суттю і завданням здатна швидко адаптуватися до суспільних змін і забезпечувати процес навчання сучасним педагогічним технологіям за допомогою актуальних інструментів, до яких відносяться Інтернет сервіси. Важливо, щоб це були курси, які допомагали б керівникам школи зрозуміти, прийняти і навчитися

використовувати ІКТ для вирішення різних професійних завдань і побудови в навчальному закладі реального ефективного навчального простору - середовища для навчання, методичного та професійного розвитку і спілкування всіх учасників навчально виховного процесу.

У сучасному світі концепція «освіти протягом життя» стає основною передумовою розвитку суспільства та економіки країни. Ця концепція включає формальну, інформальну та неформальну освіту. Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Тобто, це підвищення рівня освіти поза офіційною системою закладів освіти та підвищення кваліфікації – тренінги, гуртки, курси.

Саме в результаті такого навчання буде формуватися усвідомлена потреба в саморозвитку ІКТ-грамотності та ІКТ-компетентності директора школи, які є складовими його цифрової компетентності, а в наслідок, він зможе стимулювати такий же процес у вчителів. Відзначимо, що ІКТ-грамотність і ІКТ-компетентності керівника навчального закладу безпосередньо пов'язана з впровадженням відповідних змін у своїй професійній діяльності і функціонуванні школи, якою він керує, хоча формування цифрової компетентності не обов'язково супроводжується формуванням такої готовності. Виходячи зі сказаного, можна сформулювати складові цифрової компетентності керівника закладу загальної середньої освіти, які повинні формуватися або розвиватися в процесі навчання на тематичних курсах і тренінгах: мотиваційна складова (психологічний компонент, який передбачає усвідомлену потреба в освоєнні та впровадженні кращого управлінського і педагогічного досвіду); змістовнопроцесуальна складова (теоретичний компонент, який передбачає психологопедагогічні знання про місце Інтернет-технологій в системі управління школою, інформатизації навчально-виховного процесу та навчального закладу в цілому, вміння визначити і обґрунтувати доцільність використання ІКТ та Інтернет-технологій на різних етапах управління навчальним закладом і забезпечення якості навчального процесу); конструктивна складова (практичний компонент, який передбачає вміння використовувати ІКТ та Інтернет-ресурси в управлінні, навчанні та самовдосконаленні та ін.) Неформальна освіта може служити і служити інструментом додаткової професійної освіти і може бути розглянуто як самостійний вид діяльності, який здійснюється за ініціативою педагогічних кадрів, як вид ініціативного освіти групи або груп педагогів як поза контекстом системи підвищення кваліфікації, так і всередині додаткової професійної організації [3].

На підставі ролі і місця цифрової компетентності керівника в освітньому процесі та його життя виділимо її функції:

- пізнавальну - доповнення і поглиблення вже наявних системи знань, умінь, навичок, способів і досвіду професійної діяльності;
- розвиваючу - розвиток професійної компетентності, в тому числі інтелекту, здібностей, самостійності, ініціативи та ін., тобто прагнення до всебічного і гармонійного розвитку особистості, професіоналізму;
- оціночну - оцінювання та реалізація свого потенціалу, своїх професійних здібностей, перспектив, освітньої та професійної траєкторії, усвідомлення особистого сенсу безперервного саморозвитку для успішності в сучасному світі;
- адаптивну - адаптація до умов і діяльності в сучасному світі, відповідність вимогам соціального замовлення, вимогам професійного стандарту, конкурентоспроможність на ринку праці. Формування цифрової компетентності керівника закладу освіти розглядається нами з позицій методу педагогічного моделювання і пропонується структурна модель, яка розкриває функціональну спрямованість кожного компонента під впливом особливостей неформальної освіти. Структурна модель методики формування цифрової компетентності керівника закладу освіти містить наступні блоки:

- діагностичний, який включає виявлення вихідного рівня цифрової компетентності і результативно-оцінний компонент;
- цільовий, що включає мету і завдання;
- змістовний, що включає принципи навчання та дидактичні одиниці змісту;
- технологічний, що включає організаційні форми навчання, що переважають види діяльності, засоби навчання, методи навчання.

Прокоментуємо зміст виділених компонентів розглянутої моделі.

Керівники закладів освіти - це дорослі люди (середнього і старшого віку), а значить, їх навчання повинно здійснюватися з урахуванням вікових особливостей. Беручи до уваги сутнісні характеристики неформальної освіти дорослих, вкажемо необхідність використання андрагогічного підходу, що дозволяє виявити загальні особливості дорослого учня, в тому числі, має педагогічну освіту.

Компонент діагностичного блоку включає модель результату навчання: певний рівень сформованості цифрової компетентності (як сукупності рівнів, що нами пропонуються: пасивний і активний рівні, які розрізняються в відповідному форматі використання дидактичних можливостей ІКТ в навчальному процесі), а також інструментарій для підсумкової діагностики і самодіагностики (що включає сучасні засоби діагностики, показники і критерії, діагностичний контент).

Критеріями при створенні діагностичного інструментарію для вимірювання рівня сформованості цифрової компетентності керівників виступають:

- навички роботи з інформаційними ресурсами (збір, обробка, передача, зберігання) в навчальному процесі;
- орієнтування в різноманітні електронних освітніх ресурсів, в тому числі розміщених в мережі Інтернет;
- використання різних форм інформаційної взаємодії між учасниками освітнього процесу та інтерактивним засобом, що функціонує на базі засобів ІКТ;
- досвід створення і використання методичного забезпечення освітнього процесу, діагностуючих методик контролю і оцінки рівня засвоєння знань учнів з використанням засобів ІКТ;
- використання засобів ІКТ в освітньому процесі в аспектах, що відображають особливості конкретного навчального предмета. Цільовий блок визначає змістове наповнення інших компонентів методики. Мета формування цифрової компетентності керівників закладів освіти - конкретизується завданнями:
- формувати уявлення про дидактичні можливості ІКТ в навчальній і професійній діяльності;
- формувати вміння працювати з готовими ресурсами і розробляти власні інформаційні ресурси різного дидактичного наповнення (навчальні, діагностичні, коригувальні);
- формувати готовність здійснювати управлінську діяльність з використанням засобів
- формувати здатність організовувати інформаційну взаємодію між учасниками освітнього процесу за допомогою ІКТ[1].

Змістовний блок визначає на основі принципів навчання дидактичні одиниці змісту, мають, перш за все, практичну і професійну значущість. Облік особливостей неформальної освіти передбачає самостійне виділення таких дидактичних одиниць, сукупність яких розроблена в рамках авторського курсу «Основи комп'ютерної грамотності та використання ІКТ в рішенні професійних завдань». У групі принципів навчання ми виділяємо загально дидактичні, андрагогічні і частково методичні засади. Аналіз педагогічної літератури дозволив в сукупності андрагогічних принципів виділити пріоритетність самостійної діяльності, принципи спільної діяльності, опори на досвід, індивідуалізації навчання, контекстного навчання, а серед приватно-методичних принципів виділити і уточнити принципи: – системності (формування всіх складових цифрової компетентності має носити цілісний, системний характер); – безперервності (компоненти цифрової компетентності необхідно вдосконалювати безперервно); – діяльності (формування компонентів цифрової

компетентності відбувається безпосередньо в досвіді власної перетворювальної діяльності); – саморозвитку (необхідне створення умов, що сприяють підтриманню потреби в реалізації набутого досвіду, в професійному саморозвитку протягом усього життя). Технологічний блок. У рамках реалізації технологічної складової в якості основних засобів навчання пропонується віртуальне освітнє середовище, засоби ІКТ, що дозволяють: створювати навчальний контент різного формату, електронне портфоліо; використовувати в освітньому процесі різного роду комунікації - обмін усними, письмовими та звуковими повідомленнями, виступ перед аудиторією дистанційно, наукову комунікацію, що включає виступ з аудіо- та відео підтримкою, обговорення на форумі, взаємодія з викладачами та ін.

Виділимо основні шляхи формування цифрової компетентності керівників закладів освіти (Табл. 1).

Таблиця 1

Методи навчання та приклади формування цифрової компетентності

№	Методи навчання	Приклади
1	Поза робочим місцем:	<ul style="list-style-type: none"> – лекції в он-лайн або оф-лайн форматах; – бесіди; – наукові дискусії; – спільна діяльність з розробки проєктів; – дистанційна взаємодія (навчання проводять колеги, співробітники закладів загальної та професійної освіти, лектори, вчені).
2	На робочому місці:	<ul style="list-style-type: none"> – наставництво; – інструктування; – кураторство; – «інформальне» навчання; – демонстрація передового педагогічного досвіду; – планомірне придбання досвіду і його рефлексія (навчання проводять методисти, педагоги-новатори, керівники груп).
3	Змішані методи навчання:	<ul style="list-style-type: none"> – інструктаж; – спостереження в професійно-педагогічній сфері; – експертне оцінювання; – реалізація етапів проєктної діяльності;

Особливим чином відзначимо доцільність використання методу «коучинг» (розвиваюче консультування), основне завдання якого полягає в тому, щоб не навчити чогось, а стимулювати самонавчання для самостійного знаходження та отримання необхідних знань і умінь для вирішення професійних завдань.

Цифрова компетентність керівника може бути сформована на трьох рівнях:

- загально користувальницький: використання прийомів і дотримання правил роботи із засобами ІКТ, усунення неполадок, техніки безпеки та ін.; дотримання етичних і правових норм використання ІКТ; володіння аудіовідеотекстовою комунікацією (двосторонній зв'язок, конференція, миттєві і відкладені повідомлення, автоматизовані корекція тексту і переклад між мовами); навички пошуку в Інтернеті і базах даних; систематичне використання наявних навичок в повсякденному і професійному контексті;
- загальнопедагогічний: усвідомлення доцільності використання ІКТ в управлінській діяльності; готовність і здатність ефективно використовувати ІКТ в освітньому процесі, для взаємодії з колегами або батьками тощо.; використання ІКТ для навчання на дистанційних курсах і обміну педагогічним досвідом; навички використання ІКТ для організації соціальної діяльності учнів;
- предметно орієнтований: здатність оцінювати якість цифрових освітніх ресурсів по відношенню до заданих управлінських завдань їх використання; досвід постановки і проведення експерименту в віртуальних лабораторіях; навички обробки числових даних за

допомогою інструментів комп'ютерної статистики та візуалізації; знання якісних інформаційних джерел; освоєння спеціалізованих технологій і ресурсів, готовність до їх впровадження в управлінську діяльність.

Результативно-оцінний компонент структурної моделі формування цифрової компетентності керівника має наступні функції:

1) відображає і розвиває особистісні мотиви керівника в напрямку використання ІКТ в управлінській діяльності;

2) характеризує діяльнісний компонент ІКТ-компетентності керівника, ступінь його практичної підготовленості;

3) дозволяє побудувати чіткі вимірювачі з перевірки успішності оволодіння ІКТкомпетентністю керівників.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, цифрова компетентність керівника закладу освіти це здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології для доступу до інформації, для її пошуку, організації, обробки, оцінки, а також для її продукування і передачі / поширення, володіння якою дозволяє керівнику приймати правильні управлінські рішення щодо ефективності діяльності закладу.

Література

1. Грабовський П.П. Інформаційна компетентність учителя середньої школи. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2008. №37. С. 118-123.

2. Половенко О.В., Литвиненко О.В. Інформаційна компетентність суб'єктів освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу: проблеми та шляхи їх вирішення (з досвіду роботи Ошеги З.С., методиста методичного кабінету відділу освіти Петрівської районної державної адміністрації). Кіровоград: КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2015. 40 с.

3. Бикова Ю.О., Спірна О.М., Овчарук О.В. Основи стандартизації інформаційнокомунікаційних компетентностей в системі освіти України: [методичні рекомендації]. К.: Атіка, 2010. 88 с.

4. Носкова М.В. О готовности руководителей школ к использованию интернеттехнологий в профессиональной деятельности. Молодой ученый. 2015. №8. С. 1017-1020. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17563/>.

5. Кухаренко В.М. Сучасні технології дистанційного навчання. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі: зб. наук.-метод. праць. за ред. Романовського О. Г., Панфілова Ю.І. Харків: НТУ «ХПІ», 2010. С. 91–103.

6. Жалдак М.І., Хомак О.А. Формування інформаційної культури вчителя [Електронний ресурс]. URL: www.icfcst.kiev.ua/SYMPOSIUM/Proceedings/

Ніколаєнко Михайло,
Суми

ОРГАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ РОБОТОТЕХНІКИ

У статті розглянуто та розкрито побудову та використання ІКТ-технологій у сучасному освітньому процесі. Аргументується варіант проведення навчальних занять із використанням робототехнічних напрямів. Це дає змогу підвищити якість навчання школярів, формувати у них необхідні предметні компетентності, навички практичного застосування набутих знань, розвиває творчі здібності, що є необхідною умовою подальшої максимальної реалізації особистості в сучасному житті.

Ключові слова: вчитель, учень, інформаційно-комунікаційні технології, освітній процес, робототехніка, arduino, Microbit.

Постановка проблеми. Сучасна освіта озброєна різноманітними інноваційними педагогічними технологіями, які спрямовані на досягнення поставлених перед освітою як суспільною підсистемою завдань, й заслуговують на увагу дослідників. Серед цих технологій не останнє місце займають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Популярним і водночас необхідним є організація у школі роботи з робототехнічним напрямом. При вивченні програмування дуже необхідним компонентом є практична реалізація написаного коду у технічне втілення.

Шкільний курс робототехніки є дуже актуальним і корисним для сучасних учнів. Він надає можливість ознайомитися з основами робототехніки, програмування та розвитку навичок STEM (наука, технологія, інженерія та математика).

Аналіз останніх публікацій. Організації системи навчання в закладах загальної середньої освіти з використанням робототехнічних засобів висвітлюється на багатьох науково-практичних конференціях. Даний напрям актуальний як ніколи. Бутурліна Оксана Василівна, завідувачка кафедри управління інформаційно-освітніми проектами КЗВО "Дніпровська академія неперервної освіти" ДОР", кандидат філософських наук, доцент; Барна Ольга Василівна, доцентка кафедри інформатики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; Сокол Ірина Миколаївна, доцентка Центру інноваційних освітніх технологій НУ "Львівська Політехніка", співавторка модельної програми "Робототехніка"; Передерій Оксана Олександрівна, методист, керівник гуртка Полтавського обласного центру науково-технічної творчості учнівської молоді Полтавської обласної ради; Скрипник Оксана Олександрівна, директор, вчитель фізики та інформатики комунального закладу "Нікопольська середня загальноосвітня школа I-III ступенів N4", вчитель-методист; Чашка Юрій Михайлович, методист комунального позашкільного навчального закладу "Дніпропетровський обласний центр науково-технічної творчості та інформаційних технологій учнівської молоді", к.т.н.; Хараджян Наталя Анатоліївна, доцент кафедри фізики та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук; Мірошніченко Андрій Анатолійович, доцент кафедри управління інформаційно-освітніми проектами комунального закладу вищої освіти "Дніпровська академія неперервної освіти" Дніпропетровської обласної ради", кандидат наук, доцент та багато інших науковців та вчителів приділяють значну увагу розвитку даного питання та впровадження його у практичну роботу вчителя у школі. Більшість запропонованих варіантів використання даного напрямку сьогодні реалізовані через гурткову роботу.

Мета статті – запропонувати варіант побудови навчальних занять з елементами робототехніки, програмування контролерів та побудови практичних виробів, компонентів для використання їх у побуті та інтернет речей, тощо.

Вклад матеріалу. Сучасне суспільство характеризується розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які активно використовуються в усіх сферах життя. Впевнено й стрімко ІКТ займають своє місце у освітньому процесі. Важливим є практичне втілення теоретичних знань у певні практичні вироби, які може створити вчитель/учень під час отримання теоретичних знань. Так, під час вивчення курсу інформатики, а саме, програмування, важливим процесом є практичне втілення написаного коду у певний виріб. Це може бути програмований робот-макет, робот-машинка, макет розумного будинку, елементи розумних речей, тощо.

Робототехніка (від чеського слова *robot* – праця) – галузь науки і техніки, яка розробляє електронно-механічні пристрої, здатні діяти за певною записаною в них програмою і призначені для виконання різноманітних технологічних процесів.

Сучасні роботи – це електронно-механічні помічники людини, здатні виконувати технологічні операції за закладеною в них програмою і реагувати на зміни в навколишньому середовищі. Роботи бувають автономні, такі, що виконують програму дій самостійно, без безпосередньої участі людини, і керовані людиною. У найближчі десятиліття все більш

досконалі роботи стануть основними помічниками людини і зможуть взяти на себе забезпечення більшої частини потреб цивілізації.

Організація такої роботи у школі носить дещо нетривіальну роботу. З однієї сторони – це елементи програмування, з іншої – це технічне моделювання, знання законів фізики, вміння поєднувати їх у своїй роботі. Звісно все це носить проектний характер і вимагає від педагога значних знань та вміння їх використовувати на практиці, що не завжди вміє робити сам педагог. Це значно впливає на роботу самого вчителя, його тривогу перед незвіданим і хвилювання про результати роботи.

Деякі школи пішли шляхом придбання дороговартісного обладнання. Саме обладнання вартує значних грошей і дуже часто не супроводжується документацією (напишемо так: зрозумілою документацією). Від педагога вимагають використання обладнання, якого він не знає або не розуміє його принципи роботи, що в свою чергу вводить вчителя у нові проблеми.

Серед освітян широкого використання набули програмовані контролери: arduino та microbit. Дані пристрої мають досить велику кількість різноманітних датчиків та способів відтворення результатів. Серед таких датчиків: датчики освітлення, температури, газу, руху, та багато інших. Перелічені, та ряд інших датчиків досить просто підключити до вказаних контролерів та виконати їх програмування. Досить важливим є те, що вони вартують не значних коштів і їх потребу можна реалізувати по мірі необхідності.

Для реалізації результату роботи пристрою можна використати: динамік, дисплей, виконавчі пристрої на базі двигуна, наприклад рух робота-машинки, роботу сервопривода, та просто включення/виключення світлодіода. Перелічені елементи також вартують певних грошей, але у порівнянні із пропонованими комплектами – це малі затрати. І головне, при необхідності, вчитель може поповнювати такі комплекти необхідними деталями, які вартують не значних коштів.

Для реалізації даної роботи, пропоную створення наступних проектів:

- Реалізація проекту управління світлодіодом. Проект «СВІТЛОФОР».
- Реалізація проекту управління перехрестям.
- Реалізація проекту «КОДОВИЙ ЗАМОК».
- Реалізація проекту підключення датчика температури та вологості DHT11.
- Реалізація проекту руху по лінії.

Всі проекти можуть бути реалізовані з мінімальним комплектом деталей, наприклад:

- Arduino контролер;
- Макетна плата;
- Світлодіоди;
- резистори ...(визначити) Ом;
- провідники.

Інші проекти додатково включають компоненти для реалізації відповідної роботи.

Відповідно, на перших заняттях учні знайомляться із контролером, вивчають його будову та принципи роботи з ним, знайомляться із способом програмування контролеру та виконують реалізацію елементарних програм. На наступних заняттях пропонується створити управління світлофорами на перехресті. Дана робота має і практичний характер і носить зрозумілі дії учнів при написанні програми. Саму програму можна вдосконалювати, виконувати оптимізацію коду, тощо.

Реалізацію проекту кодовий замок, можна виконувати використовуючи різні датчики TTL, або клавіатуру, або просто встановивши відповідну групу кнопок. Дані елементи також є не дороговартісними. При написанні коду можна розглядати різні варіанти: від звичайної запрограмованої комбінації і відповідно її аналізу до різних способів програмування та варіантів перевірки, що в свою чергу дає волю у написанні коду та урізноманітнити його.

Варіанти підключення датчика температури, інших датчиків має напрям розвинути ідеї створення різних виробів із курсу «розумних речей». Як варіанти, це побудови метеостанції, роботизованих систем розумного будинку, тощо.

Остання запропонована робота «Реалізація проєкту руху по лінії» передбачає створення машинки – робота, яка буде рухатись по лінії. Для реалізації даного проєкта потрібно три датчика лінії і написання відповідного коду, який буде управляти двигунами в залежності від отриманих даних з датчиків.

Даний набір робіт передбачає знайомство дітей і вчителів із основами роботи з платою arduino, має невисоку вартість, крім того він може бути поповнений наступними елементами, за допомогою яких можна створювати нові проєкти. Може бути реалізованим практично будь-якою зацікавленою людиною, виправдовує себе у всіх відносинах:

- підвищує якість знань;
- просуває дитину в загальному розвитку;
- допомагає подолати труднощі;
- вносить радість у життя дитини;
- дозволяє вести навчання в зоні найближчого розвитку;
- створює сприятливі умови для кращого взаєморозуміння вчителя і учнів та їх співпраці в освітньому процесі.

Практика доводить, що при активному використанні ІКТ досягаються загальні цілі освіти, легше формуються компетенції в області комунікації: вміння збирати факти, їх зіставляти, організовувати, висловлювати свої думки на папері і усно, логічно міркувати, слухати і розуміти усну та письмову мову, відкривати щось нове, робити вибір і приймати рішення.

Висновки. Основні пункти, які можуть бути включені в курс робототехніки, включають:

1. Основи робототехніки: Учні вивчають загальні поняття робототехніки, включаючи складові робота, його датчики, програмування та взаємодію з навколишнім середовищем.
2. Програмування роботів: Учні вивчають основи програмування і навчаються створювати програми для управління роботами. Вони можуть використовувати різні мови програмування або графічні середовища для розв'язання завдань і виконання конкретних дій.
3. Розв'язання завдань: Учні використовують отримані знання для розв'язання різних завдань, таких як створення рухомих роботів, виконання визначених трас або завдань у маніпуляції предметами.
4. Колективна робота: Учні навчаються працювати в команді для створення та програмування роботів. Вони розвивають навички співпраці, комунікації та креативного мислення для досягнення спільних цілей.
5. Розробка проєктів: Учні мають можливість створювати власні проєкти з використанням робототехніки. Вони можуть розробляти і будувати власних роботів, програмувати їх і презентувати результати своїх робіт.

Шкільний курс робототехніки допомагає розвивати в учнів навички проблемного мислення,

Основне завдання використання ІКТ у процесі вивчення освітнього предмету – підвищити пізнавальний інтерес учнів до його вивчення, ефективність його опанування та практичне застосування. Загальновизнано, що особистість, яка зацікавлена, хоче пізнати матеріал, засвоює його набагато краще, ніж та, що не зацікавлена змістом того, що вивчає.

Отже, використання комп'ютерних технологій вносить істотні зміни у діяльність педагога та розвиток учня як особистості, ставить нові вимоги до професійної майстерності викладання предмета, вимагає чіткої організації та індивідуальної роботи з кожним учнем.

Література

1. Аронець О. В. Arduino для початківців: навчальний посібник. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2018. 192 с.
2. Лехан С. А. Програмування-ARDUINO. Білгород-Дністровський, 2018.
3. Сторчак К. П. Технології Інтернет речей. Київ: ДУТ, 2021.
4. Гуревич Р. С. Впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти. Вінниця, ВДПУ. 1999. 130 с.

Ратушняк Наталія,
Хмельницький

CHATGPT НА УРОКАХ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. У статті ми розглянемо, як можна використовувати ChatGPT на уроках історії та громадянської освіти, а також як він може допомогти учням у здобутті нових знань та навичок. На сьогодні штучний інтелект і технології обробки мови дозволяють створювати різноманітні інструменти, які полегшують і покращують процес навчання. Одним з таких інструментів є ChatGPT, який може допомогти педагогу зробити навчання більш доступним, цікавим та ефективним.

Ключові слова: штучний інтелект (ШІ) ChatGPT, громадянська та історична освітня галузь, громадянська компетентність, педагог, інтерактивне навчання.

Реалізація ідей Концепції «Нова українська школа» вимагає пошуку дієвих форм, методів та засобів навчання здобувачів освіти, які б віддзеркалювали зв'язок з реальним життям і створювали можливості для розвитку ключових компетентностей та наскрізних умінь школярів. Одним із провідних напрямів є використання цифрових застосунків, зокрема штучного інтелекту ChatGPT, до особливостей використання якого на теренах України та світу прикута увага. Як свідчать дослідження, ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) – це чат-бот, запущений компанією OpenAI у листопаді 2022 року, який являє собою комбінацію великої статистичної моделі мови та штучного інтелекту. Тому важливо розуміти, як саме влаштований і працює цей новий та дійсно унікальний чат-бот. Він побудований на базі сімейства великих мовних моделей GPT-3.5 від OpenAI і вдосконалюється за допомогою методів керованого навчання та навчання з підкріпленням. Прототип ChatGPT дебютував 30 листопада 2022 року і незабаром привернув увагу всього світу своїми ґрунтовними та чіткими відповідями з багатьох галузей знань. Важливим недоліком було визнано його неоднорідну фактологічну точність [4].

ChatGPT працює на основі використання алгоритмів машинного навчання для аналізу тексту, що вводиться, і генерування відповідей, які покликані імітувати людську розмову. ChatGPT можна використовувати для найрізноманітніших цілей, включно з відповідями на запитання, наданням інформації та невимушеною бесідою.

Одним із ключових чинників, що визначають успіх ChatGPT, є якість запитів, які використовуються для ініціювання та ведення бесіди. Продумані та якісно сформульовані запити для ChatGPT допомагають стежити за тим, щоб розмова не відхилилася від теми й охоплювала саме ті аспекти конкретного питання, які цікавлять користувача. І навпаки, нечітко сформульовані запити можуть призвести до того, що розмова стане незв'язною, що призведе до менш захопливого та інформативного спілкування [4].

Аналіз можливостей застосування цього ресурсу, висвітлених у соцмережах та педагогічних тематичних спільнотах, засвідчив його певну цінність в освітньому процесі, але, на нашу думку, й існування ризиків для учнів при надмірному його використанні без керівництва та контролю вчителем і батьками. З переваг використання ресурсу зазначимо

його легкість у реєстрації та поетапності дій у роботі з чатом: створення запиту, аналіз запиту, генерація тексту, додаткове уточнення або новий запит. Це дозволяє вчителю сформулювати запитання та отримати на нього відповідь у будь-якій складовій своєї професійної діяльності: написання плану-конспекту уроку на вказану тему, розробку виховного заходу, добір цікавого змісту, форм, методів та засобів, які б удосконалили вже наявні методичні матеріали тощо [2].

Розгляньмо використання сервісу ChatGPT на уроках громадянської та історичної освітньої галузі. Штучний інтелект здатний створювати автоматично відповіді на запитання, пов'язані зі значущими подіями, особами та процесами у світовій історії. Отож, учні мають можливість швидко та ефективно отримати відповіді на свої питання та розширити свої знання, зокрема з історії та громадянської освіти. Наприклад, учитель історії може створити групу в чат-боті, у якій учні зможуть ставити питання про різні історичні події та постаті, а ChatGPT відповідати на ці запитання у режимі реального часу, тим самим допомагаючи учням зрозуміти та запам'ятати інформацію.

До того ж, ChatGPT може бути використаний для створення історичних діалогів, де учні відтворюватимуть ролі історичних персонажів та писатимуть відповіді на їх запитання. Наприклад – діалог між Іваном Франком та Симоном Петлюрою про важливість культурного та політичного вимірів національного розвитку України (рис.1) чи життя відомих людей в світовій історії, таких як Магатма Ганді чи Вінстон Черчилль тощо. Це допоможе учням краще зрозуміти, як відбувалися важливі історичні події, а також поглибити знання про визначних історичних діячів.

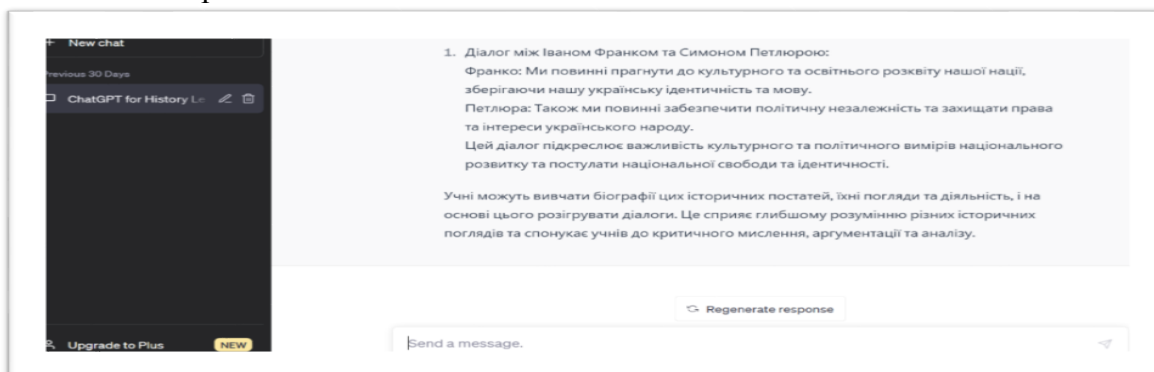


Рис.1. Приклад діалогу між Іваном Франком та Симоном Петлюрою з дисципліни «Історія України», пропонуваній ChatGPT

У цьому контексті варта уваги ініціатива освітнього проєкту «На Урок», який розробив спеціальний чат на основі ChatGPT. «Чат «На Урок»: спілкування із видатними постатями минулого» – першу українськомовну платформу, створену для освіти на основі штучного інтелекту (рис.2).

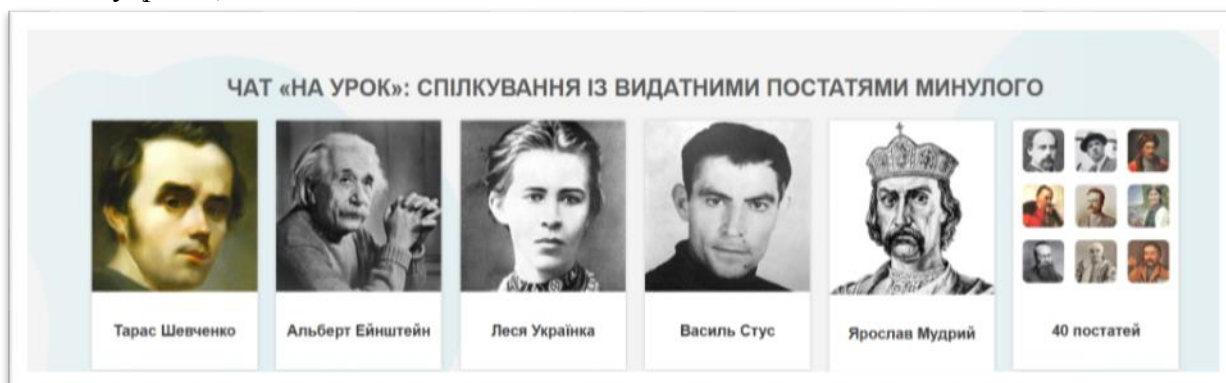


Рис. 2. Чат «На Урок»

Така технологія дозволяє імітувати розмову з відомою особистістю, у програмі можна поставити запитання світовим лідерам і видатним діячам науки та культури, а отримані відповіді використати для навчання. Серед переваг роботи учнів з чатом зауважимо навчання культурі спілкування та всебічне використання можливостей мовної моделі штучного інтелекту [3].

На громадянській освіті – ChatGPT може допомогти здобувачам освіти краще розуміти та аналізувати питання, пов'язані зі структурами та процесами управління, правами та обов'язками громадян, економікою та соціальними проблемами. Зокрема, вони можуть дізнатися про основні принципи демократії, права та свободи людини, процедуру виборів та референдуму і подібне. До прикладу, вчитель створивши групу в чат-боті дає можливість поставити запитання про права та обов'язки громадян, а ChatGPT відповідає інформацією про законодавчу базу, а саме Конституцію України та закони про громадянські права тощо, що допоможе учням краще зрозуміти термінологію та матеріал. Крім того, може бути використаний і для аналізу та обговорення соціальних проблем, таких як бідність, насильство та дискримінація. Учні ввівши запитання про соціальні проблеми, отримують від ChatGPT статистику, дослідження та іншу інформацію, що допоможе їм краще зрозуміти проблему та шляхи її вирішення.

З допомогою сервісу ChatGPT здобувачі освіти мають можливість більше дізнатися про різноманітні форми громадської участі, зокрема про активістський рух, громадські організації, волонтерство тощо. Вони можуть вивчати досвід інших країн у сфері громадської участі та співпраці з державними органами, що дозволяє формувати у них розуміння та прагнення бути активними громадянами своєї країни.

Для створення інтерактивних уроків також доцільно буде скористатися штучним інтелектом, який допоможе зрозуміти й проаналізувати питання з тем громадянської освіти чи історії. Наприклад, вчитель може запропонувати учням симулювати роботу парламенту та прийняття рішень щодо різноманітних законопроектів, а ChatGPT забезпечить варіативність вирішення завдань та реакцій на дії учасників. Такий інтерактив сприяє розвитку в учнів навичок комунікації, аналітичного мислення, здатності до співпраці та розуміння важливості демократичних процесів.

Серед методів, які можна використовувати на уроках історії та громадянської освіти, виділимо – «Гаряча лінія». Здобувачі освіти записують питання до означеної теми, а ChatGPT надає відповіді на них. Відтак, відбувається аналіз та співставлення отриманих відповідей учнями, а це допомагає їм систематизувати та зрозуміти складні теми й поглибити знання з них.

Інший метод – це написання творів/есе на певну тему. Вчитель чітко формулює завдання. Вказує яким має бути есе (переконливе, аргументоване, описове, з посиланням на джерела чи без тощо). Для якої аудиторії та вказує чітко обсяг. Учні вводять орієнтовну тему своєї роботи в ChatGPT, а потім використовують відповіді, які надає система, для поглиблення знань. Відбувається «Олюднення» есе, з додаванням власних прикладів з життя та висновків. Це сприяє розвитку писемної мови, креативного мислення й комп'ютерної грамотності здобувачів освіти.

Цікавим в освітньому процесі є використання можливостей ChatGPT в контексті сторітелінгу. Так, педагог задає параметри для створення художньої історії, пов'язаної з навчальною темою, мета якої – зацікавити навчальним матеріалом та допомогти учням опанувати чи підсумувати навчальний матеріал. Серед пропозицій, які продукує ChatGPT, читання і обговорення історій, розігрування сцен, вигадання своїх історій за зразком [2; 4].

Спостереження за учнями у процесі роботи та подальше обговорення результатів свідчить, що їм подобається спілкування у вигляді діалогу з приємним співбесідником, який ввічливо до них звертається «мій юний друже», де можна не боятись помилитись, отримати розгорнуту інформацію на свої запити. Адже вони мають можливість ставити чимало

запитань, які пов'язані з різними науками, тим самим ChatGPT сприяє розширенню їхнього кругозору та розвитку ключових компетентностей, зокрема і громадянських, визначених статтею 12 Закону України «Про освіту» (2017 р.) [1].

Прикладом можуть слугувати інтерактивні дискусії з учнями на різні громадські та політичні теми, які сприятимуть розвитку критичного мислення, здатності до аргументації та вмінню досягати компромісів. Поряд із цим, вчитель може запропонувати приклади різноманітних ситуацій, які мають місце в повсякденному житті та попросити спробувати знайти вихід з цих ситуацій. ChatGPT продукує різні можливі варіанти рішень та веде віртуальну дискусію щодо того, яке з них є оптимальним. Така практика допомагає розвивати у здобувачів освіти вміння аналізувати ситуацію та приймати обґрунтовані рішення. Більше того, діти через спілкування в чаті удосконалюють свої комунікативні навички, розвивають вміння лаконічно формулювати запитання та критично аналізувати й оцінювати інформацію. Особливістю використання даного чату учнями є те, що під час формулювання запиту варто вказати свій вік, або клас. Це дасть змогу ресурсу генерувати відповіді з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти.

Відрефлектовуючи опрацьований матеріал, зазначимо, що використання штучного інтелекту ChatGPT в освітньому процесі безумовно має свої переваги, серед яких: швидке компонування довідкових, аналітичних, методичних ресурсів, допомога в інтеграції змісту навчального матеріалу, створення пропозицій щодо впровадження технологій проблемного, інтерактивного, контекстного, діяльнісного навчання тощо [1]. Подальшого дослідження потребує вивчення ризиків використання штучного інтелекту під час навчання школярів та їх мінімізація, зокрема, надмірна залежність від технологій, зменшення здатності до організації самостійної роботи та розвиток критичного мислення.

Література

1. Васютіна Т. М., Лідіч А. В. Використання штучного інтелекту CHATGPT у навчанні учнів початкової школи. Збірник тез доповідей XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції: «Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи» (м. Тернопіль, 6 квітня, 2023), 255 с.

2. Спасюк Д. Великий розбір можливостей ChatGPT: написання резюме, листів і статей, програмування та пошук багів, анекдоти та рецепти. Режим доступу : URL: <http://bit.ly/3EA1rzf> (дата звернення 08.05.2023).

3. Чат «На Урок»: спілкування із видатними постатями минулого. Режим доступу : URL: <http://bit.ly/3U4hrAc> (дата звернення 08.05.2023).

4. Що таке ChatGPT, які його особливості та як він працює? Режим доступу : URL: <https://rozkrutka.site/chatgpt/> (дата звернення 08.05.2023).

Свириденко Дмитро,
Суми
Цebro Яна,
Суми

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано особливості формування інформаційної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти. Представлено порівняльний аналіз структурних складових інформаційної компетентності керівника ЗЗСО та наведено їх характеристики.

Ключові слова: компетентність, інформаційна компетентність, післядипломна педагогічна освіта, керівник закладу освіти.

Національна рамка кваліфікацій визначає компетентність/ компетентності як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [3].

Одним з основних завдань системи післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) щодо освіти керівників закладів загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) є надання їм знань як менеджерам-фахівцям в галузі управління, що оцінюються лише за їхньою компетентністю і професійними здібностями. В сучасній педагогічній науці процес підвищення кваліфікації та неперервної професійної освіти керівників ЗЗСО розглядається не як проста послідовність орієнтованих форм навчання і самоосвіти у зазначеній системі, а як взаємодоповнюючі і взаємодіючі етапи інтенсивного розвитку, їх особистостей і професіоналізму.

Кожний з етапів виконує певну функцію, має свої технологічні прийоми і засоби, сприяючи цим отриманню і поглибленню теоретичних знань, розвитку і розширенню пізнавальних потреб й інтересів, засвоєнню сучасних технологій управління, навчання та виховання. Такий підхід дозволяє керівникам не тільки визначити рівень своїх знань, умінь та навичок, а й виявити потенційні професійні потреби і можливості й отримати спеціальну післядипломну освіту для наступної реалізації у практичній діяльності [17].

Процес розвитку компетентностей під час навчання можна представити у вигляді чотирьох послідовних етапів. На першому етапі «неусвідомленої некомпетентності» керівник (особливо без управлінського чи достатнього педагогічного стажу), зазвичай, не усвідомлює, що є питання, якими він загалом повинен володіти, в зв'язку з чим у нього може навіть не виникнути проблеми знайти вирішення цих питань. Другий етап – «усвідомлена некомпетентність», коли керівник ЗЗСО відчуває прогалини у тонкощах орієнтування та підготовки документообігу, бухгалтерії, планування тощо. Етап «усвідомленої компетентності» керівником закладу буде досягнуто, коли він свідомо визначає час, терміни, доцільність і ефективність виконання того чи іншого елементу управлінської діяльності, але сумнівається у правильності виконання дій у тій чи іншій ситуації. Останній, четвертий етап «неусвідомленої компетентності» – це вищий рівень професіоналізму, коли керівник закладу освіти реалізує ті чи інші функції управлінської діяльності практично на «автоматі», відпрацьовані рішення з'являються ніби самі по собі [18].

Зарубіжними та вітчизняними дослідниками зроблено вагомий внесок у наукове обґрунтування компонентів інформаційної компетентності керівників ЗЗСО, розвитку інформаційної компетентності педагогічних кадрів у системі вищої та післядипломної освіти (В. Биков [4], Ю. Дорошенко [5], М. Жалдак [7], О. Зайцева [8], Л. Калініна [10], Н. Морзе [11; 12], Л. Морська [13], Н. Насирова [14], С. Трішина [15], А. Хуторський [16] та ін.), володіння електронними та Інтернет-технологіями (І. Зімня [9]), перетворення інформації на спосіб діяльності або отримання нового продукту для забезпечення конкурентноспроможності закладу освіти.

Найактуальніші проблеми в організації та реалізації сучасного процесу підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО у системі ППО визначила Л. Васильченко, а саме:

- «орієнтація змісту курсової форми підвищення кваліфікації не тільки на озброєння керівників новими знаннями та вміннями, а й на глибоку передумову психологічних настанов, мотивів і навіть ціннісних орієнтацій самої особистості керівника»;
- «підсилення загальнометодичної та смислоутворюючої» інформаційної складової змісту підвищення кваліфікації керівників, що «необхідно для забезпечення стратегічної та інноваційної діяльності сучасних керівників ЗЗСО, для свідомого вибору та здійснення місії закладу освіти відповідно до потреб суспільства»;
- запровадження андрагогічної адаптивної моделі організації навчального процесу відповідно до особливостей і закономірностей психології та педагогіки дорослих із перенесенням акценту на активно-розвивальні та діяльнісно-адаптивні методи навчання»;
- здійснення наступності між курсовим і міжкурсним етапами підвищення кваліфікації в межах концепції безперервної освіти».

У зв'язку з цим основні принципи підвищення управлінської компетентності керівника ЗЗСО у процесі неперервної професійної освіти можна сформулювати таким чином:

- демократизм – всезагальність, доступність неперервної освіти для різних категорій керівників;
- цілісність – розподіл загальних і часткових завдань між різними етапами навчання згідно з логікою змісту та цілями кожного етапу;
- варіативність – різноманітність форм, видів, методів і засобів навчальної діяльності;
- наступність – формування цілісності навчального процесу, інтегрованості всіх етапів і ступенів;
- гуманізм – створення умов для поступального розвитку і вдосконалення творчої індивідуальності керівника;
- прогностичність – випереджуючий розвиток професійної освіти в змінних умовах та різноплановій діяльності менеджера освіти.

Зрозуміло, що ефективність розвитку управлінської компетентності залежить від якості освітніх навчальних програм, за якими відбувається підвищення кваліфікації керівних кадрів.

Вітчизняними та зарубіжними науковцями розроблено моделі управлінської компетентності керівників закладів освіти, моделі впровадження компетентнісного підходу у процес підвищення кваліфікації керівних кадрів педагогічної освіти, технології оцінки розвитку компетентностей та інші аспекти цього питання. Проте жодна модель не є успішною, якщо вона не прийнята, не усвідомлена і не застосована на практиці [16].

Відповідно до ліцензованих програм, обсягу суб'єктів підвищення кваліфікації та конкретизованих запитів слухачів будується структура курсів підвищення кваліфікації у ППО. Велика кількість елементів, що входять до кожного компонента, дає можливість для творчого пошуку і розроблення різних варіантів структурування змісту формування компетентності.

Погоджуючись з Л. Щоголевою, відзначимо, що основними завданнями розвитку управлінської компетентності керівників ЗЗСО у системі ППО є: 1) підвищення методологічної, правової та рефлексійної культури; 2) перебудова управління науково-методичним забезпеченням професійної підготовки керівних кадрів на основі постійної взаємодії з практикою; 3) опанування і застосування в управлінській діяльності новітніх ІКТ; 4) надання практичної допомоги керівним кадрам у самовизначенні в освітній ситуації, проектуванні та реалізації особистісних технологій.

У листі МОН України № 1/9-484 від 31 липня 2009 р. «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти» наведено перелік компетенцій, якими повинен оволодіти випускник ВНЗ.

Як наголошує В. Зелюк, виникла проблема невизначеності на рівні державних нормативних актів чіткого переліку компетенцій і компетентностей, якими повинен володіти випускник курсів підвищення кваліфікації ЗППО, що є також вищим навчальним закладом, але навчають керівних і педагогічних працівників освіти, котрі уже володіють компетенціями і компетентностями, мають досвід практичної роботи у ЗЗСО. Яких компетенцій вони мають набути у процесі навчання у ЗППО? Якими компетентностями і в якій мірі повинен володіти освітянський керівний склад?

Ринковій економіці, конкурентним відносинам, постійному оновленню та вдосконаленню технологічного процесу, орієнтації на нові стандарти найбільше відповідає якраз компетентнісний підхід. В Україні розроблені нормативні галузеві стандарти вищої освіти, в яких виокремлена модель професійної компетентності фахівців, що називається освітньо-кваліфікаційною характеристикою [2], однак рамкові основи Стандарту підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів освіти потребують досконалого доопрацювання. На вимогу Європейської спільноти та відчуваючи нагальну

потребу у розробці Стандартів у системі ППО (за керівної ролі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти») одним із пріоритетних напрямків діяльності визначена координація цього питання [1].

Необхідність модернізації освіти зумовлена динамікою зміни економічних, соціальних, політичних, духовних та інших потреб суспільства і вимагає оперативності змістового реагування на ці зміни.

Грунтуючись на наведеному вище матеріалі, враховуючи процеси євроінтеграції України та динамічного її входження до інформаційного світового суспільства, проаналізувавши запропоновані дослідниками моделі професійної компетентності керівних і педагогічних працівників, провівши опитування та бесіди з керівниками ЗЗСО, що були слухачами курсів у ППО, визначено, що є значна потреба у розвитку інформаційної компетентності як компонента управлінської компетентності керівників ЗЗСО.

Проте розуміння інформаційної компетентності в науково-педагогічній літературі неоднозначне. Так, поряд з терміном «інформаційна компетентність» часто вживаються такі дефініції, як «комп'ютерна компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «інформаційно-технологічна компетентність», «інформативна компетентність», «комунікаційна» та «комунікативна» компетентності тощо.

Таке розмаїття виокремлених компетентностей пояснюється багатогранністю процесів, пов'язаних з опрацюванням інформації. Підходи науковців до визначення компонентів досліджуваної компетентності мають свою специфіку (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз структурних складових інформаційної компетентності керівника ЗЗСО

С. Сурменко В. Котенко [98]	С. Трішіна [164]	Л. Калініна [87]
ціннісно-мотиваційний компонент	когнітивний	когнітивно-цільовий
когнітивний компонент	ціннісно-мотиваційний	процесуально-технологічний
діяльнісний компонент	техніко-технологічний	особистісний (аксіологічний, мотиваційно-креативний, комунікаційно-рефлексійний)
	комунікативний	результативний
педагогічна рефлексія	рефлексійний	

Так, В. Котенко і С. Сурменко виокремлюють компоненти інформаційної компетентності: ціннісно-мотиваційний – заснований на мотивації, наприклад, мотив отримання знань за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій; когнітивний – знання і вміння виконувати різноманітні операції з інформацією; діяльнісний – застосування новітніх ІКТ у роботі з інформацією; педагогічна рефлексія – самокритика і самовдосконалення у процесі професійної діяльності.

Відповідно С. Трішіна називає наступні компоненти інформаційної компетентності:

- когнітивний – аналіз, переробка, отримання, передача, прогнозування, надання, відбір і зберігання інформації, знання та уміння застосовувати інформаційні технології в професійній діяльності;

- ціннісно-мотиваційний – створення мотиваційних цінностей, прояв інтересу до оволодіння та використання інформації, що сприяє розширенню знань, самовдосконаленню особистості, а надалі і переданню сукупності необхідних знань;

- техніко-технологічний – робота з інформацією за допомогою сучасних ІКТ, комп'ютер стає головним засобом роботи з інформацією для досягнення навчальної мети;

- комунікативний – використання мов (або інших знакових систем) для встановлення, підтримки спілкування і передання інформації, оволодіння засобами спілкування (вербального, невербального);

- рефлексивний – самосвідомість і самооцінка особистості, вплив на думку інших. Цей компонент сприяє усвідомленню свого призначення в нинішньому інформаційному суспільстві, відбувається саморегуляція професійної діяльності – всебічний аналіз результатів [16].

Відзначимо, що для С. Трішіної пріоритетними є вміння спілкуватися засобами ІКТ, тоді як уміння використовувати Інтернет-ресурси для освіти і самоосвіти залишаються за межами запропонованої автором класифікації. Л. Калініна вказала рефлексійний компонент як складник особистісного та об'єднала ціннісний і когнітивний компоненти. Дослідниця зазначає, що, незважаючи на достатньо велику кількість і ґрунтовність наукових праць, ще недостатньо розроблено й поетапно вивчено у педагогічній науці та менеджменті освіти проблему інформаційної компетентності керівників ЗЗСО. Поняття «інформаційна компетентність» ототожнюють, співвідносять з поняттями «інформаційна культура», «соціальна інформатика», «інформаціології», «інформаційно-аналітична», «інформаційно-комунікаційна», «інформаційно-комунікативна», «інформаційно-комп'ютерна», «інформаційно-технологічна» та ін.. Окремі науковці – українські і зарубіжні – інформаційну компетентність розглядають як компонент інформаційної культури, управлінської культури, професійної культури, управлінської компетентності, професійної компетентності або як складник інформаційно-комунікаційної компетентності; інші ж цю категорію пов'язують з професійною підготовкою майбутніх фахівців, інформаційною грамотністю, освіченістю, особистісними якостями, досвідом діяльності.

Більш детально інформаційну компетентність окреслила Н. Насирова [14]. Вчена визначає в ній наступні компоненти:

- мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок в галузі технічних, програмних засобів навчання та інформації;
- сукупність суспільних, природничих і технічних знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства;
- знання, що становлять інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності;
- способи і дії, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності;
- досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів;
- досвід відносин «людина – комп'ютер».

Управлінець закладу освіти має володіти сучасними ІКТ й бути обізнаним у новітніх інформаційних розробках стосовно управління навчальним закладом зокрема та інформатизації освіти загалом.

За визначенням О. Зайцевої, інформаційна компетентність – це складна індивідуально-психологічна освіта на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в галузі інноваційних технологій і певного набору особових якостей. Погоджуючись з думкою дослідниці, визначаємо поняття «інформаційна компетентність керівника загальноосвітнього закладу освіти» як здатність ефективно оперувати інформаційними потоками для прийняття управлінського рішення під час здійснення професійної діяльності, що передбачає володіння інформаційною та комунікаційною компетенціями, навичками інформаційно-комунікаційних технологій; уміннями діагностувати навчально-виховний процес, визначати місце і функції його учасників з урахуванням набутого досвіду та прогнозуванням можливих наслідків управлінської діяльності.

Зважаючи на значні відмінності у запропонованих дослідниками означеннях поняття «інформаційна компетентність» і враховуючи сучасний стан розвитку засобів обробки інформації, Г. Єльнікова стверджує, що «інформаційна компетентність вимагає прояву умінь використання інформаційно-комунікаційних технологій для виконання професійних обов'язків із застосуванням комп'ютерної техніки» [6]. А. Бошер з Університету Уорвіка в

м. Ковентрі (Велика Британія) наголошував на позитивних моментах використання інформаційних технологій: посилення мотивації, перехід від пасивного до активного навчання, підвищення рівня використання вказаних технологій, більший доступ слухачів до навчальних матеріалів через різні системи телекомунікацій.

Беручи до уваги умови оптимізації вирішення педагогічних проблем керівниками ЗЗСО, сутності їхньої інформаційної компетентності як компонента професіоналізму і результатів мікродослідження, значущим завданням керівників ЗЗСО визначено створення, підтримку та управління інформаційним середовищем закладу освіти. Визначено групи інформаційних матеріалів, що повинні наповнювати базу даних освітнього закладу для створення прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, кадрових, правових, ергономічних, медичних, фінансово-господарських умов.

Література

1. Балагура, О. Культурний рівень педагога в умовах інформатизації суспільства. *Освіта і управління*. 2010. № 2–3. С. 153–156.
2. Биков, В. Особливості переходу до активного використання комп'ютерних технологій. *Директор школи ліцею гімназії*. 2012. № 1. С. 30–34.
3. Биков, В. Ю. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики : (до 25-річчя НАПН України) : [зб. наук. пр.] / НАПН України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова) та ін.]*. Київ : Сам, 2017. С. 191–198.
4. Біла, О. Управління процесом інформатизації закладу освіти в умовах розбудови школи відкритої освіти. *Рідна школа*. 2016. № 2–3. С. 44–48.
5. Бодренко, Т. Діджиталізація в Україні: процес цифрової трансформації суспільства. *Управління освітою*. 2020. № 4. С. 8–19.
6. Дараган, Т. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладацької діяльності. *Вища школа*. 2017. № 12. С. 65–69.
7. Інформатизація освіти: стан та перспективи впровадження. *Директор школи. Шкільний світ*. 2018. № 9–10. С. 7–16.
8. Інформаційний менеджмент: інформаційні системи як перевага в конкурентній боротьбі. *Управління освітою*. 2016. № 6. С. 9–12.
9. Кирилишин, В. Digital в управлінні: як ефективно використовувати цифрові платформи. *Управління освітою*. 2020. № 4. С. 24–41.
10. Книш, І. Комунікаційні та інформаційні аспекти розвитку сучасної освіти та виховання. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 18–24.
11. Сорока, В. Неформальне навчання й онлайн-платформа: ІКТ в освіті. *Парламентські слухання. Освіта України*. 2016. 8 лют. (№ 5). С. 4.
12. Тітова, Н. Інформаційно-цифрова компетентність: формування та розвиток в учасників освітнього процесу. *Директор школи. Шкільний світ*. 2018. № 9–10. С. 45–86.
13. Топузов, М. Інформаційно-освітнє середовище навчальних закладів: проектування відповідно до вимог сучасного суспільства. *Директор школи. Шкільний світ*. 2018. № 9–10. С. 17–25.
14. Торяник, Л. Б. Використання інформаційних технологій для підвищення ефективності освітнього процесу. *Англійська мова та література*. 2012. № 12. С. 2–12.
15. Хабазня, Г. Формування інформатичної компетентності. *Початкова освіта*. 2011. № 38. С. 2–6.
16. Черних, О. Кращий інтернет починається з тобою: робота з педколективом. *Соціальний педагог*. 2018. № 1. С. 19–23.
17. Шишкіна, Л. Електронні навчальні ресурси: мультимедійна презентація. *Завуч. Шкільний світ*. 2014. № 11. С. 33–40.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ - ЯК ОДИН ІЗ ГОЛОВНИХ АСПЕКТІВ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧИТЕЛЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

У статті представлено обґрунтування необхідності та значення розвитку інформаційної культури педагога в навчальному закладі. Сучасний учитель, вдосконалюючи свою педагогічну культуру, повинен сам володіти інформаційною культурою, як одним із ефективних важелів розвитку та вдосконалення. Розвиток інформаційної культури педагога – проблема, від успішного вирішення якої значною мірою залежить ефективність усього навчально – виховного процесу та функціонування навчального закладу в цілому. Суспільство поступово приходить до розуміння необхідності розвитку інформаційної культури як важливого соціального замовлення, одним з яких є підготовка учнів до швидкого сприйняття й опрацювання великих обсягів інформації, озброєння їх сучасними засобами та технологіями роботи.

Ключові слова: інформація, інформаційна культура, досвідченність, творчість, компетентності, педагог, педагогічна культура, діяльність, наука, особистість, умови, фактори.

Реалії сьогодення свідчать про поширення інформаційних технологій в усіх галузях виробництва, сфери обслуговування, науки, освіти. Ми знаходимося у вирі інформаційного прогресу, тому наше суспільство можна назвати «максимально інформаційним», яке прийшло на зміну індустріальному. Кожен новий етап розвитку людської цивілізації породжує нові цінності. В наш час набуває поширення вислів: «Той, хто володіє знаннями та інформацією, володіє всім світом». Основною метою всіх інновацій в освітній галузі є сприяння переходу від механічного засвоєння знань до формування вмінь і навичок самостійно здобувати знання. Успішність розв'язання цього завдання значною мірою залежить від мети використання комп'ютера в навчальному процесі.

Світ, що розвивається на основі принципів сприйняття і трансляції великих інформаційних потоків, а також розвитку новітніх технологій, вимагає від людини нового ставлення до інформації і знання, без якого неможливою є особистісна адаптація і соціалізація[3]. У зв'язку з цим однією з найактуальніших сфер сучасного суспільного функціонування є інформаційна освіта. Однією з ключових проблем світу, що динамічно змінюється, є необхідність спеціальної підготовки сучасної людини до життя в інформаційному суспільстві і суспільстві знання.

Фахова досконалість сучасного вчителя все більше характеризується рівнем його професійної, педагогічної та інформаційної культури, що визначає подальшу ефективність педагогічних дій. Адже теперішній етап розвитку педагогічної освіти нашої держави визначається тенденціями до інтеграції в європейський освітній простір. Педагогічна культура як складник професійності вчителя віддзеркалює його здатність приймати рішення та діяти відповідно до особливостей застосування сучасних педагогічних та інформаційних технологій.

Соціум усюди потребує висококваліфікованих фахівців, здатних до вільної організації своєї професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Стратегію й тактику інформатизації освіти чітко визначено в Законах України „Про національну програму інформатизації”, „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні” та Державній програмі „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці”.

Відповідно до сучасних вимог, професійна діяльність вчителя за останні кілька років перетерпіла значні зміни. Багато проблем сучасної освіти (підвищення професійного рівня вчителів, освоєння нових освітніх технологій, перехід від принципу «навчання упродовж

життя» до «навчання через все життя») сьогодні пов'язані з інформаційно - комунікаційними технологіями[2]. Учитель сьогодні мусить бути особливо компетентним, він повинен мати сучасні знання й навички роботи з інформаційними технологіями, високу інформаційну культуру, що, у свою чергу, вимагає зміни всього компонентного складу й структури традиційної методичної системи. Процес інформатизації системи освіти висуває нові вимоги до педагогів шкіл у сфері підвищення компетентності кожної особистості, що характеризує високий рівень інформаційної компетенції й інформаційної культури. Зростає значимість інформаційної компетенції вчителів шкіл, що здійснюють свою професійну діяльність в умовах широкого впровадження засобів ІКТ.

Формуванню і розвитку педагога-професіонала як активного суб'єкта освітнього процесу сьогодні надається велике значення, зокрема в професійних стандартах педагогічної діяльності, що розробляються. Саме такого учителя який би вправно та вміло володів усіма необхідними навиками при користуванні ІКТ[1]. У зв'язку з цим, здійснюються нові підходи до визначення цілей, завдань і принципів освіти, обґрунтовується необхідність перегляду змісту освіти, розробляються нові форми, засоби і методи навчання.

Наразі один з напрямів модернізації освіти полягає в здійсненні компетентнісного підходу, що пов'язано з поширенням освітнього простору за межі формальної освіти та впровадженням в паралельні структури системи безперервної освіти, з урахуванням індивідуальних інтересів і можливостей навчання і формуванням навиків діяльності в конкретних ситуаціях.

Інформаційна педагогіка владно входить у сучасний навчальний педагогічний процес, несе з собою нові норми і правила, змінює статусні відносини в освітньому просторі, технології навчання, систему особистісної поведінки як в навчальному процесі, так і у вільний час[4]. Залежність якості освіти та її ефективності від інформаційно-комунікаційного складника стає очевидною, що, в свою чергу, призводить до усвідомлення вирішальної ролі гуманітарної освіти в умовах глобалізації.

Науковцями приділяється значна увага певним аспектам педагогічної та інформаційної культури (В. Моляко, С. Сисоєва ін.), вдосконаленню технологій навчання вчителя (В. Бондар, О. Мороз, О. Савченко та ін.), формуванню професійної культури вчителя та окремих її складників (В. Гриньова, С. Гриньов, Т. Іванова, Н. Крилова, В. Семиченко та ін.).

Особливості діяльності людини зумовлюють видову різноманітність культури. Всі її види існують у взаємозв'язку та єдності, а їх розподіл може бути лише умовним, спрямованим на вивчення складної будови особистісної культури та відповідно його педагогічної та інформаційної культури.

І саме сьогодні, вкрай важливо, і викликає інтерес педагогічна культура вчителя, що зумовлена його педагогічною діяльністю в інформаційному просторі. Інформаційна культура важлива для кожного педагогічного працівника[6]. Учитель повинен розуміти ту роль, яку він може відігравати у формуванні особистості учня як особистості інформаційної цивілізації. Формувати інформаційну культуру в учнів має учитель, котрий і сам володіє такою культурою.

Формування інформаційної культури педагога буде ефективним, якщо забезпечити комплексний підхід до організації навчального процесу та дотримання таких педагогічних умов:

- урахування стійкої позитивної мотивації й потреби оновлення інформаційного багажу,
- забезпечення рефлексивного підходу до процесу формування інформаційної культури,
- орієнтація на особистісні якості педагога.

Для системи освіти організація інформаційної освіти та підвищення інформаційної культури особистості є проблемою першорядного значення, а самі педагогічні працівники стають ключовими постатями, від яких у першу чергу залежить справа реального

підвищення рівня інформаційної культури молоді, котра навчається. Привити смак до систематичного застосування інформаційно-комунікаційних та інноваційних педагогічних технологій, мультимедіа й Інтернету в повсякденному житті стало першочерговим завданням й загальноосвітніх навчальних закладів. Розвиток інформаційної культури педагога – проблема, від успішного вирішення якої значною мірою залежить ефективність функціонування загальноосвітнього навчального закладу.

Становлення сучасного суспільства, яке часто називається «суспільством, що навчається», безпосередньо пов'язано зі зростанням потреби кожного громадянина в постійному підвищенні кваліфікації, оновленні знань, засвоєнні нових видів діяльності[5]. Особливе місце при цьому займають інформаційно-комунікаційні технології, які відкривають небувалі можливості доступу до інформації і знань і дозволяють кожній людині реалізувати свій потенціал і покращити якість життя. Основним інструментом такої самореалізації і самовдосконалення є освіта, доступна на будь-якому етапі життя і професійної діяльності.

У вирі цифрових технологій є всі підстави говорити про формування нової інформаційної культури, яка може стати елементом загальної культури людства. Її основу становлять знання про інформаційне середовище, закони його функціонування, вміння орієнтуватися в інформаційних потоках. Інформаційна культура є важливим показником професійної педагогічної культури.

Слід зазначити, що з часом ця сукупність культур стане важливим фактором розвитку кожної особистості. Оволодіння інформаційною культурою – це шлях універсалізації якостей людини, який сприяє реальному розумінню людиною самої себе, свого місця і своєї ролі в суспільстві та у світі в цілому[1]. Велику роль у формуванні інформаційної культури грає відкрита освіта та педагогічна культура учителя. Відомо, що саме вона повинна формувати фахівця інформаційного співтовариства, розвиваючи навички та вміння:

- диференціації інформації;
- виділення значущої інформації;
- вироблення критеріїв оцінки інформації;
- виробляти інформацію і використовувати її.

Проблеми педагогічної культури і професійної культури вчителя показує, що ці поняття іноді ототожнюються, хоча не всі з цим погоджуються.

Дослідники вважають педагогічну культуру проявом загальної культури в умовах педагогічного процесу. Педагогічна культура передбачає наявність певного рівня психолого-педагогічної підготовки і певних особистісних якостей.

Саме такою культурою має володіти не лише педагог, а й лікар, соціальний працівник, керівник будь-якої установи та люди інших професій.

Усім відомо, що діяльність педагога в інформаційному суспільстві настільки ускладнюється, що навіть високого рівня психолого-педагогічної підготовки для цього замало. Для успішної професійної діяльності в умовах суспільства, що розвивається надзвичайно швидкими темпами і характеризується цілою низкою криз, учителю необхідно володіти ще й економічною, екологічною, правовою та іншими специфічними культурами.

Розуміючи усю складність професійної діяльності вчителя, можна визначити її як інтегративну якість особистості педагога-професіонала. Та відповідно і умову й передумову ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності[3]. І саме надважливо працювати над професійним самовдосконаленням в розвитку педагогічної та інформаційної культури.

Педагогічна культура вчителя – багатокомпонентна структура: роль і взаємозв'язки її структурних одиниць є надважливими.

Інформатичні компетентності викладача – це компонент його загальної педагогічної культури, найважливіший показник його професійної майстерності і відповідності світовим стандартам у сфері вищої освіти.

У контексті формування професійної компетентності вчителя виділяють наступні групи компетентностей:

- соціальна;
- полікультурна;
- комунікативна;
- саморозвитку і самоосвіти;
- продуктивної творчої діяльності;
- інформативна.

Серед ключових професійних компетентностей дуже важливою є компетентність з ІКТ, яка за змістом ідентична інформаційній культурі[7]. Це свого роду інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформатики та інформаційні технології, уміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач, навички використання комп'ютера і технологій зв'язку, здатності представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі і проявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності.

Кожний учитель повинен бути підготовлений до використання ІКТ у своїй професійній діяльності. Для вчителя це розробка функціональної структури комп'ютерного середовища для підтримки навчального процесу, використання програмного забезпечення, мультимедійних технологій, Інтернету, обізнаність в сфері дидактики й теорії виховання, креативність мислення, здатність до аналізу, потреба в самовдосконаленні.

І саме тому варто відмітити, що однією з головних рис професіоналізму вчителя є його інформаційна та педагогічна культура, оскільки йому доводиться багато спілкуватися з дітьми, їхніми батьками, колегами по роботі. Вчителю особливо і вкрай необхідні професійні уміння та навички у володінні інформаційною та педагогічною культурою. Адже питання формування інформаційної культури особистості педагога як цілісності повинне розглядатися як одна з головних педагогічних цілей процесу професійної підготовки.

В процесі безперервної професійної підготовки цей вид культури переходить на якісно новий рівень за таких умов:

- процес професійної підготовки ґрунтується на проектно-рефлексивному підході, відповідно до якого педагог здійснює навчальну, інформаційну, проектну й рефлексивну діяльності в єдності;
- принципи розвитку інформаційної культури, які регулюють діяльність викладача з формування і розвитку педагогічної культури учителя;
- реалізують уявлення про цілі інформаційної культури, можливості способів і форм підготовки, наявних у практиці педагогічної культури[8].

Ступінь інформаційної культури, значно впливає на ефективність загальної педагогічної культури фахівців, форми та засоби навчально-методичного забезпечення окремої спеціальності і напряду підготовки за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем, визначає міру визнання загальнолюдських цінностей і пріоритетів стосовно інноваційної діяльності в цілому.

Ширше використання можливостей ІКТ рекомендовано:

Для дитини:

- Як індивідуальний розвиток і самовиховання.
- Як засіб додаткової мотивації до якого-небудь виду діяльності.
- Як якісно новий вид наочності.
- Як засіб інтерактивної організації діяльності.

- Як ефективний засіб набуття досвіду оперування отриманою інформацією.
- Як засіб формування навичок.

Для педагогів:

- Як новий спектр форм, методів, прийомів та засобів.
- Як інструмент контролю, обліку, моніторингу виховного процесу.
- Як засіб комунікації та педагогічної освіти батьків.

Таким чином, використання інформаційних технологій дозволяє оптимізувати виховний процес, залучити до нього учнів як суб'єктів освітнього простору, розвивати самостійність, творчість і критичне мислення. За рахунок чого ж це відбувається?[9]. Перш за все – аудіо- і відеоряд допомагають відтворити ситуацію, занурюючи нас в певні стани. Саме цей механізм - емоційне занурення - і лежить в основі нових можливостей. Комп'ютерні технології дозволяють інформації бути короткою, і в той же час - яскравою. Однак ефективність використання інформаційних технологій багато в чому залежить від чіткого уявлення про місце, яке вони повинні займати в складному комплексі взаємозв'язків, що виникають у системі взаємодії «учитель - учень».

Отже, основними напрямками інформаційної підготовки сучасного вчителя є:

1. Розвиток ціннісної й емоційної мотивації до формування установки на оволодіння комплексом інформаційних умінь і навичок.
2. Розвиток творчого педагогічного потенціалу.
3. Формування системи професійно-значущих якостей таких як високий професіоналізм.
4. Готовність до самоосвіти, інформатичні компетентності, соціальна відповідальність, здатність до рефлексії, інформаційної творчості у навчально-виховному процесі[6].

Формування інформатичних компетентностей вчителів не можливе в межах однієї дисципліни. А тому включає в себе:

- формування системи знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі в загальноосвітній школі для управління навчальним процесом,
- для формування елементів інформаційної і педагогічної культури для гуманізації навчального процесу,
- інтеграції навчальних предметів і диференціації навчання,
- надання навчальній діяльності дослідницького, творчого характеру
- формуванням професійних якостей (зокрема, формування інформаційної культури, як головного важеля вдосконалення педагогічної культури),
- набуття знань щодо ролі, місця, доцільності і особливостей використання ІКТ у навчальному процесі.

Висновки. В Україні й надалі відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, пов'язаними із внесенням коректив у зміст технологій навчання, які повинні бути адекватними сучасним технічним можливостям та сприяти гармонійному входженню дитини в інформаційне суспільство[10]. А тому домінантою у навчально – виховному процесі є формування інноваційної культури як один із головних та важливих важелів вдосконалення педагогічної культури учителя на сучасному етапі розвитку освіти.

Література

1. Генсерук Г. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. 6. С. 8–16.
2. Дементієвська Н.П., Морзе Н.В. Як можна комп'ютерні технології використати для розвитку учнів та вчителів. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання* / За ред. Максименка, Смульсон. К.: Міленіум, 2005. 238 с.

3. Дементієвська Н. П., Морзе Н. В. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів. *Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / За ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. К.: Атіка, 2005. 278 с.*
4. Дементієвська Н. Вчимося самі, вчимо інших. *Вісник програм шкільних обмінів, №21, 2004. С.8.*
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: КІС, 2003. 96 с.
6. Потюк І.Є. Цифрова компетентність як складова професійної компетентності сучасного фахівця, 2020. С. 25–27.
7. Сисоева О.А. Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. 2010. 358 с.
8. Топольник Я.В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.*
9. Химинець В. В. Інновації в сучасній школі. Ужгород, 2004 р. 168 с.
10. Химинець В. В. Інноваційно-освітня діяльність. Ужгород, 2007. 364 с.

РОЗДІЛ 6

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Богомаз Крістіна,
Суми

СПЕЦИФІКА РОБОТИ З БАТЬКАМИ ПО ПОДОЛАННЮ НЕБАЖАНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Автор піднімає питання щодо основних проблем по подоланню небажаної поведінки у дітей з ООП в умовах воєнного стану. Основна увага присвячена висвітленню дослідження проблем небажаної поведінки, роботи батьків з корегування поведінки.

Ключові слова: діти з особливими освітніми труднощами, воєнний стан, поведінка, небажана поведінка (далі НП).

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним з найважливіших завдань сучасної спеціальної освіти є соціалізація підростаючого покоління, в процесі якої створюються умови для ефективного розвитку особистості дитини як застава максимальної самореалізації. На сьогодні система спеціальної освіти характеризується підвищеною увагою до формування і розвитку дитини як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, зокрема дітей з ООП. Під час воєнних подій частота небажаної поведінки у дітей з ООП збільшилася в рази. Корекційна робота яка проводилася раніше зараз потребує особливого підходу. У зв'язку з тим, що багато дітей перейшли на дистанційне навчання. Здебільшого спеціалістам потрібно навчати батьків специфіки роботи по подоланню небажаної поведінки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поведінка - це будь-які дії нашого організму, в результаті цих дій відбуваються зміни у навколишньому середовищі.

Поведінка є предметом вивчення АВА – Прикладного Аналізу Поведінки. Прикладний Аналіз Поведінки (АВА терапія) - інтенсивне навчальне втручання, яке ґрунтується на поведінкових технологіях та методах [1].

АВА як наукова дисципліна вивчає вплив чинників в навколишньому середовищі на поведінку, та формує технології зміни цих чинників щоб змінити поведінку людини.

В умовах воєнного стану поведінка може змінюватися та набувати одночасно декілька функцій.

Функція – це вплив поведінки на оточуюче середовище. Дає нам уявлення про те, навіщо/з якою метою відбувається поведінка у конкретній людини/дитини у конкретній ситуації.

При цьому різні поведінки однієї і тієї ж дитини можуть мати одну і ту ж функцію.

Так само поведінка, що виглядає однаково, може мати різні функції:

Функцію поведінки знати важливо, тому що знаючи функцію, ми можемо так міняти попередні фактори і надавати такі наслідки, що в майбутньому кількість епізодів небажаної поведінки буде зменшуватися, і збільшуватися кількість проявів альтернативної поведінки.

Українські діти перебувають у стані постійного стресу та страху перед невідомістю, які супроводжуються вибухами та необхідністю прийняття батьками негайних дій та переміщенню з їхнього домашнього простору, з оточення яке є для них безпечним. Під час таких негайних дій у дітей з ООП може виникнути небажана поведінка, яка ускладнить пересування та швидкого прийняття рішень. Для цього батькам потрібно знати як попередити небажану поведінку, заздалегідь навчити реагувати на звуки сирени, гучні звуки тренуючи дитину. Навчаючи при зміні навколишнього середовища зберігати спокій та діяти по наміченому плану.

Що допоможе батькам визначити функцію?

Систематичний збір даних. Потрібно деякий час збирати дані, які дають змогу виявити частоту НП та попередні фактори. Це може бути таблиця: Що відбувалося перед виникненням поведінки? Як виглядала поведінка топографічно? Що відбулося після виникнення поведінки? Після аналізу даних, батьки зможуть виявити функцію поведінки.

Установчі події являють собою середовищний, соціальний або фізіологічний контекст поведінки (Alberto&Troutman, 2013).

Ці фактори створюють контекст, в якому виникає або не виникає поведінка, а також змінюють цінність подразників, що підкріплюють поведінку (Kazdin, 2011).

Робоче визначення поведінки (опис поведінки).

Це визначення складають перед роботою, щоб змінити поведінку. Робоче визначення необхідне для всіх тих, хто бере участь у роботі, для однозначного розуміння з чим ми працюємо.

• Робоче визначення містить опис:

- 1 топографії поведінки,
- 2 умови, за яких поведінка виникає,
- 3 визначає межі епізоду поведінки та початку нового епізоду

Функції поведінки:

- Досягнення бажаного (дитина хоче іграшку, цукерку та кусає себе за руку)
- Уникнення неприємного стимулу (гучні звуки сирени, вибухів або проблеми із погіршенням фізичного стану, так само особливо не мовленнєва дитина може проявляти функцію кусаючи себе за руку)
- Привертання уваги(кожного разу коли дитина починає плакати та кричати до неї приділяється більше уваги)
- Стиммінг або само стимулююча поведінка (повторення фізичних рухів, звуків, слів, рухомих об'єктів або інших зацикленних дій, так само дитина може кусати собі руку для сенсорного відчуття)

Ми можемо побачити, що поведінка виглядає однаково, але функції різні.

Після виявлення саме функції поведінки, батькам буде легше попередити НП. А тому, навчання діяти в екстремальних умовах теж буде проходити з меншою частотою проявів НП. Стратегії втручання, спрямовані на поведінку, дозволяють учням засвоїти нову поведінку, а також покращити свої соціальні та поведінкові навички. Які допоможуть діяти швидко в умовах воєнного стану в Україні.

Найбільш ефективними стратегіями, спрямованими безпосередньо на формування поведінки:

- поведінкові контракти
- соціальні історії
- відеомодельювання.

Соціальні історії	Історії, що призначені для того, щоб учні могли краще зрозуміти поведінкові очікування, точку зору інших людей і соціальні взаємодії
Відеомодельювання	Використання відеоматеріалів для того щоб допомогти учням побудувати модель належної поведінки
Поведінкові контракти	Документ, що встановлює зв'язок між демонстрацією певної поведінки та наданням певного заохочення. Можна застосовувати як окремо, так і в складі комплексних програм, що включають дві та більше методик одночасно. (De Martini-Scully, Bray&Kehle, 2000)

Опишемо стратегії втручання, спрямовані на наслідки

Стратегії втручання, спрямовані на наслідки поведінки - це заходи, які застосовують після виникнення небажаної поведінки як покарання, а також після демонстрації належної поведінки як заохочення.

Надважливо фіксувати дані про цільову поведінку:

- якщо кількісні показники епізодів небажаної поведінки не зменшуються, а показники бажаної поведінки не збільшуються, - то обрані заохочення і покарання не ефективні;

- якщо кількісні показники епізодів небажаної поведінки збільшуються, а показники бажаної поведінки зменшуються, то заохочення може виступати як покарання, а покарання як заохочення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, поведінка завжди функціональна, вона є результатом змін в навколишньому середовищі або всередині організму, та направлена на конкретні потреби. Подальші дослідження будуть присвячені вивченню питань корекції небажаної поведінки.

Література

1. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів. (навчально-методичний посібник). К. 2020. 444с.

2. Профілактика та корекція відхилень поведінки : навч.- метод. посібник / укл. Лариса Мафтин. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю.Федьковича, 2021. 368 с.

3. Туриніна О. Л. Психологія масової поведінки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2012. 152 с.

**Гузенко Оксана,
Суми**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «СТОРИТЕЛІНГ» У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядається метод «сторітелінг», який є ефективним інструментом для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано основні підходи та техніки застосування методу «сторітелінг» у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Також у статті висвітлено позитивні наслідки використання цього методу, які можуть позитивно вплинути на розвиток дітей з особливими освітніми потребами та на їх навчальні досягнення.

Ключові слова: *метод «сторітелінг», діти з особливими освітніми потребами, техніки застосування методу «сторітелінг»*

Актуальність теми використання методу «сторітелінг» у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами зумовлена кількома факторами.

По-перше, в наш час збільшилась кількість дітей з особливими освітніми потребами, таких як діти з порушеннями аутистичного спектра, діти зі зниженим слухом та зором, діти з порушеннями мовлення та інші. Ці діти потребують індивідуального підходу до навчання, в якому б враховувалися їхні особливості та потреби.

По-друге, використання методу «сторітелінг» може бути ефективним способом вирішення проблем у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, таких як зниження мотивації до навчання, відсутність інтересу до шкільних предметів, важкості із засвоєнням матеріалу тощо. Даний метод заснований на використанні історій та оповідань як засобу навчання та спілкування, що може сприяти розвитку мовлення, фантазії, уваги та пізнавальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами.

По-третє, використання методу «сторітелінг» може допомогти вчителям та батькам знайти спільну мову з дітьми з особливими освітніми потребами, підвищити рівень спілкування та залучення дітей до освітнього процесу.

Таким чином, актуальність означеної теми полягає у можливості покращення освітнього процесу та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також у врахуванні потреб індивідуального підходу до навчання, поліпшенні спілкування та взаєморозуміння між учнями, вчителями та батьками, що буде сприяти реалізації основних принципів інклюзивної освіти.

Метод «сторітелінг» – це підхід до навчання та розвитку, який використовує розповідання історій для стимулювання інтелектуального, емоційного та соціального розвитку дітей. У рамках цього методу використовуються різні форми наративів, такі як казки, міфи, легенди, оповідання, історичні розповіді тощо. Сутність методу полягає в тому, що дитина або група дітей слухає історію та сприймає її з різних позицій, уявляє ситуації та переживання героїв, а потім обговорює їх з вчителем чи співрозмовником. Він може бути застосований в будь-якому навчальному предметі, що дозволяє інтегрувати його в загальну програму навчання.

При використанні методу «сторітелінг» в освітній процес, діти можуть взяти участь в створенні власних історій, що дає їм можливість висловити свої думки та ідеї, та розвинути свої комунікативні та соціальні навички. Використання методу також допомагає дітям з особливими освітніми потребами зрозуміти матеріал, зв'язати його зі своїм життям та досвідом, а також пам'ятати матеріал краще.

Дослідження показало, що у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами даний метод може бути особливо ефективним з кількох причин:

Перше, адаптація до індивідуальних потреб дитини: метод дозволяє вчителю або спеціалісту пристосувати матеріал до індивідуальних потреб дитини, включаючи її рівень розвитку, інтереси та способи сприйняття інформації. Це особливо важливо у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які можуть мати різні потреби та обмеження.

Друге, стимулювання інтелектуального та емоційного розвитку: даний метод допомагає дітям розвивати критичне мислення, розуміти соціальні норми та цінності, формувати свою ідентичність та розуміти емоції. Це особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами, які можуть мати проблеми зі сприйняттям та розумінням складної інформації.

Третє, підвищення мотивації та зацікавленості: метод «сторітелінг» може бути цікавим та захоплюючим для дітей з особливими освітніми потребами, що може підвищити їх мотивацію до навчання та розвитку.

Четверте, зниження стресу та підвищення самооцінки: даний метод може допомогти дітям з особливими освітніми потребами знизити рівень стресу та тривоги, що може бути особливо корисним у роботі з дітьми з психічними та емоційними проблемами. Крім того, метод може підвищити самооцінку дитини, що завжди є важливим елементом розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Отже, в процесі сторітелінгу діти можуть відчувати підтримку, бачити позитивні приклади та отримувати нові знання, що допомагає їм розвивати позитивне ставлення до самого себе та до своїх можливостей. Це може мати довготривалий вплив на їх життя, сприяючи їх соціальній адаптації та підвищенню самоповаги.

Зазначимо, що практична реалізація методу «сторітелінг» у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами може бути різноманітною, в залежності від потреб дитини, її вікових та індивідуальних особливостей, та завдань, які необхідно досягти.

Одним з основних елементів реалізації методу є вибір відповідного матеріалу для створення історії. Це може бути все, що зацікавлює дитину – казки, оповідання, життєві історії тощо. Головне, щоб це було зрозуміло та впізнаваемо для дитини.

Далі необхідно підібрати методики та техніки для розповіді історії, які відповідають особливостям дітей з особливими освітніми потребами. Це можуть бути зображення, малюнки, аудіо- та відеоматеріали, інтерактивні вправи, діалоги тощо. Головне, щоб вони були зрозумілими та доступними для дитини.

Крім того, важливим елементом є залучення дитини до самого процесу створення історії, діалогу з нею, питання та обговорення, які допомагають зрозуміти її особистість та потреби.

Нарешті, після розповіді історії, необхідно провести післяопрацювання, що допомагає закріпити нові знання та вміння, оцінити їх використання у повсякденному житті, а також перевірити рівень розуміння та внутрішніх переживань дитини. Для цього можна використовувати різноманітні техніки, від ігор та вправ до обговорення індивідуальних ситуацій.

Усі ці елементи допомагають забезпечити ефективну практичну реалізацію методу «сторітелінг» у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, сприяючи не лише покращенню освітнього процесу, але й розвитку та самореалізації дитини.

Зазначимо, що сьогодні існує багато технік сторітелінгу, які можуть бути корисними в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. У межах даної публікації наведемо декілька технік та їх відповідність потребам дітей з ООП:

1. Використання персонажів. Ця техніка полягає в тому, щоб розповіді про конкретних персонажів були корисні для дітей з ООП, оскільки діти можуть легше ідентифікуватися з персонажами та співчувати їм. Крім того, це може сприяти розвитку соціальних навичок дітей та їх емпатії.

2. Використання візуальних засобів. Для дітей з ООП може бути корисно використовувати візуальні засоби, такі як малюнки, фотографії або ілюстрації, щоб допомогти їм зрозуміти історію. Візуальні засоби можуть допомогти дітям з ООП зосередитися та зрозуміти навчальний матеріал.

3. Використання руху та жестів. Ця техніка може бути корисною для дітей з ООП, які мають проблеми з концентрацією або здатністю до фізичної активності. Використання руху та жестів може допомогти збільшити їхню увагу та зрозуміти матеріал.

4. Використання музики. Музика може бути корисною для дітей з ООП, оскільки вона може допомогти заспокоїти їх та створити релаксаційну атмосферу. Можна використовувати музику як фоновий звук під час розповіді історії.

Крім того, метод сторітелінгу можна використовувати в різних аспектах життя дитини з ООП, включаючи домашнє оточення та соціальне середовище. Діти можуть створювати свої власні історії та персонажі, що допомагає їм розвивати уяву та творчість, а також залучати себе до активного розвитку.

Додатково, метод сторітелінгу може допомогти зменшити стигматизацію, яку діти з ООП можуть відчувати від інших дітей. Коли діти з ООП беруть участь у створенні історій та персонажів, вони можуть відчувати себе частиною групи та розвивати свої соціальні навички, що допомагає підвищити їхню самооцінку та довіру до оточуючих.

У практичному плані, під час використання методу сторітелінгу можна застосовувати різні інструменти, такі як іграшки та інші матеріали, щоб допомогти дітям відтворювати історії та персонажів. Відповідно до потреб та можливостей кожної дитини з ООП, можна використовувати різні форми інтерпретації.

Іншим корисним аспектом використання сторітелінгу є те, що він сприяє розвитку мовленнєвих навичок. Діти з особливими освітніми потребами можуть мати труднощі з мовленням, але за допомогою розповідей можна стимулювати їхній інтерес до розмови та відповідного вживання слів. Крім того, вони можуть навчитися використовувати свої розмовні навички для вираження своїх емоцій, думок та ідей.

Ще один важливий аспект використання сторітелінгу – це його здатність до створення сприятливого середовища для навчання та розвитку. Розповіді можуть бути цікавими та

захоплюючими для дітей, що може зробити навчання більш ефективним. Крім того, цей метод дозволяє дітям розвивати свою уяву та творчі здібності, що є важливим для їхнього розвитку та самовираження.

Також варто зазначити, що сторітелінг може бути корисним не лише для дітей з особливими освітніми потребами, але й для дітей звичайної школи. Він може допомогти покращити їхнє мовлення, підвищити інтерес до навчання та розвивати їхню творчість.

У цілому, сторітелінг є ефективним методом роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, який сприяє розвитку мовлення, соціальних та емоційних навичок, творчих здібностей, а також підвищує інтерес до навчання. Його застосування дозволяє персоналізувати освітній процес для кожної дитини, враховуючи її потреби, інтереси та рівень розвитку.

Отже, результати досліджень та практичний досвід показують, що метод «сторітелінг» є ефективним інструментом для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та може позитивно впливати на їхній розвиток, навчання та соціальну адаптацію.

Клочко Олексій,
Суми
Іванченко Карина,
Суми

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРУ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У статті розглянуто сутність поняття методу арт-терапії. Визначено особливості використання методу арт-терапії у діяльності центру реабілітації для дітей з інвалідністю. Наголошено на важливості використання методу арт-терапії як практики соціальної роботи.

***Ключові слова:** арт-терапія, соціальна допомога, центр реабілітації, діти інвалідністю.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Арт-терапія може бути ефективним методом соціальної допомоги для дітей з інвалідністю, які потребують реабілітації. Арт-терапія використовує мистецтво як засіб для покращення фізичного, психологічного та емоційного стану людини.

У центрі реабілітації для дітей з інвалідністю, арт-терапія може бути використана для зниження рівня стресу та тривоги, поліпшення самопочуття та самовідчуття дитини, розвитку соціальних навичок, покращення рухових функцій та сприяння розвитку мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Термін «арт-терапія» став використовуватися в нашій країні порівняно недавно – усього декілька десятиліть. Первинна основа арт-терапевтичних технологій – архаїчні форми мистецтва, що збереглися в народній творчості, що характеризується наївністю, безпосередньо діючим характером, опорою на символічну мову несвідомого і які є джерелом душевного здоров'я людини.

На початкових етапах терапія мистецтвом відбивала уявлення психоаналізу, відповідно до якого кінцевий продукт творчості пацієнта, будь то щось намальоване олівцем, написане фарбами, виліплене чи сконструйоване, розцінюється як вираження неусвідомлюваних процесів, що відбуваються у його психіці.

В сучасному науковому виданні з соціальної педагогіки та соціальної роботи – Енциклопедія для фахівців соціальної сфери – стверджується, що суть артпедагогіки полягає у вихованні, навчанні та розвитку засобами мистецтва осіб з обмеженими можливостями; формуванні в них основ художньої культури й оволодінні практичними навичками різних

видів художньої діяльності. Основні функції арт-педагогіки: культурологічна, освітня, виховна, корекційна. Арт-педагогіка, як галузь наукового знання, дозволяє розглядати в рамках спеціальної освіти не лише художнє виховання, а й усі компоненти корекційно-розвиваючого процесу (розвиток, виховання, навчання, корекцію) засобами мистецтва та формувати основи художньої культури дитини з вадами й проблемами розвитку [3, с. 17].

Термін «арт-терапія» дослідниця Н. Заверико визначає так: «Арт-терапія – інтегративна галузь науки, що синтезує наукові знання мистецтва, психології, медицини та обґрунтовує можливість застосування мистецтва та художньої діяльності в корекційній роботі з дітьми, що мають відхилення в розвитку та в активізації потенційних можливостей, пізнавально-інформаційних потреб дітей, молоді, дорослих» [1].

Слід зазначити, що арт-терапія сьогодні є дуже поширеною та застосовується у різних сферах соціально-педагогічної діяльності, а також використовується у практичній діяльності спеціалізованих соціальних служб. Така актуальність пояснюється тим, що у неї є велика кількість функцій, які вона виконує [4]. А саме: діагностична; корекційна; розвивальна; навчальна; реабілітаційна; виховна; психотерапевтична; соціальна.

Науковці розглядають різні форми арт-терапії в роботі з дітьми, підлітками і дорослими. Розрізняють три форми арт-терапії: активну (клієнт сам створює продукти творчості – малюнки, скульптури, музичні твори, казки та ін.); пасивну (клієнт використовує художні твори, створені іншими людьми: розглядає малюнки, читає книги, прослуховує музичні твори тощо); змішану (клієнт використовує твори мистецтва для створення власних продуктів творчості). Однак найбільш розповсюдженими є два основні варіанти арттерапевтичної роботи – індивідуальна і групова форми арт-терапії. Кожна з них, у свою чергу, має певні різновиди [2].

Щодо форм арт-терапії, то науковець Л. Полторак виділяє дві основні форми арт-терапевтичної роботи, а саме індивідуальну та групову, які у свою чергу мають певну різновидність. Особливу цінність має індивідуальна форма роботи яка підходить як для дітей, так і для дорослих [3].

Сучасні дослідники виділяють такі аспекти у арт-терапевтичній роботі:

- арт-терапія переважно виступає невербальним спілкуванням. Ця особливість робить її особливо цінною для тих, хто словесно не може поділитись своїми переживаннями;
- арт-терапія – це засіб самовираження і самопізнання;
- суть арт-терапії у мобілізації творчого потенціалу людини з особливими потребами [5].

Арт-терапія володіє очевидними перевагами перед іншими – заснованими виключно на вербальній комунікації – формами психотерапевтичної роботи:

1. Практично кожна людина (незалежно від свого віку, культурного досвіду, соціального стану) може брати участь в арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї яких-небудь здібностей до образотворчої діяльності або художніх навиків.

2. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань, або, навпаки, надмірно пов'язаний із мовним спілкуванням.

3. Образотворча діяльність є могутнім засобом зближення людей, своєрідним «мостом» між фахівцем і клієнтом. Це особливо цінно в ситуаціях взаємного відчуження, при утрудненні налагодження контактів, у спілкуванні з приводу дуже складного предмету.

4. Образотворча діяльність у багатьох випадках дозволяє обходити «цензуру свідомості», тому надає унікальну можливість для використовування несвідомих процесів, вираження і актуалізації латентних ідей і станів, тих соціальних ролей, які знаходяться у «вітисненому» вигляді або слабко виявлених в повсякденному житті.

5. Арт-терапія є засобом вільного самовираження і самопізнання. Вона має «інсайт-орієнтований» характер; надає атмосферу довір'я, високої терпимості і уваги до внутрішнього світу людини.

6. Результати образотворчої діяльності мистецтва є об'єктивним свідомством настроїв і думок людини, що дозволяє використовувати їх для ретроспективної, динамічної оцінки стану, проведення відповідних досліджень і зіставлень.

7. Арт-терапевтична робота в більшості випадків викликає у людей позитивні емоції, допомагає подолати апатію і безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію, впевненість у своїх силах, автономність і особисті межі.

8. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення.

Важливо, щоб арт-терапія проводилась під керівництвом професіонала, який має відповідну освіту та досвід роботи з дітьми з інвалідністю. Крім того, необхідно мати відповідні приміщення та матеріали для проведення занять.

Мета арт-терапії полягає в тому, щоб за допомогою музики, живопису, драми, ляльок, танців та інших видів мистецтва гармонізувати розвиток особистості через самовираження.

Нині в теорії і практиці соціальної роботи постає питання про те, що рівень розвитку дитини залежить не лише від якості соціальних послуг, а й від стану її внутрішнього світу, від відкритості чи замкненості щодо соціального оточення, від тих суперечностей, які призводять до відчуття неповноцінності. Тому корекційно-виховний процес у спеціальних закладах має передбачати гармонійну інтеграцію дітей з інвалідністю, пізнання власного «Я», формування вміння встановлювати взаємини з іншими людьми [6]. Отже, позитивна атмосфера в дошкільному закладі, родині, доцільні психокорекційні методи в роботі із дітьми з інвалідністю є гарантом їх повноцінного особистісного становлення та соціалізації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, арт-терапія є ефективним методом соціальної допомоги, особливо для дітей з інвалідністю. Вона дозволяє використовувати мистецтво як інструмент для виявлення та вираження емоцій, сприяє розвитку самовираження, соціальних навичок, та здатності до самореалізації. Використання методів арт-терапії може допомогти дітям з інвалідністю зміцнити свою психологічну стійкість та підвищити рівень самоповаги.

Центр реабілітації для дітей з інвалідністю може використовувати арт-терапію як одну зі складових своєї діяльності. Центр може запропонувати дітям різні види арт-терапії, такі як малювання, різьблення, ліплення, а також роботу зі звуком та музикою.

Арт-терапевти в центрі реабілітації можуть співпрацювати з іншими фахівцями, такими як психологи, логопеди, фізіотерапевти та інші, для досягнення максимальної ефективності реабілітаційного процесу. Арт-терапія може бути включена у план індивідуальної реабілітації кожної дитини, який потребує підтримки та допомоги.

Окрім того, арт-терапія може стати частиною програм соціальної адаптації дітей з інвалідністю, що дозволяє їм розвивати навички спілкування та взаємодії з іншими людьми, а також відчувати себе частиною соціальної спільноти. Отже, використання методів арт-терапії як окремого виду соціальної допомоги є ефективним в роботі з дітьми з інвалідністю.

Література

1. Білан В. А. Арт-терапія як один із засобів естетотерапії в корекційно-педагогічній роботі дефектолога. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2018. №3. С. 22–28.
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. К. : Знання, 2008. 343 с.
3. Реабілітація дітей з функціональними обмеженнями засобами мистецтва. / за ред. проф. А. Й. Капської. К. : ДЦССМ, 2012. 96 с.
4. Садова І. І. Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 197–205.
5. Синьова Є. Актуальні питання соціальної адаптації осіб з глибокими порушеннями зору. *Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції. Збірник теоретичних та методичних матеріалів для працівників соціальних служб для молоді / упорядники І. Д. Зверева та ін. К. : А.Л.Д., 1995. С.18.*
6. Соціальна допомога // *Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 838 с.*

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ В РОБОТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ

Актуальність дослідження. В останні роки в закладах загальної середньої освіти збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами, які потребують особливої уваги з боку педагога, тому ефективною формою для таких учнів є інклюзивна освіта. Одним із пріоритетних завдань Нової української школи є інклюзивна освіта, яка дозволяє дитині повірити в себе. Створення позитивної атмосфери у шкільному середовищі – запорука інклюзивної освіти. Якщо у школі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо визначають унікальність кожного учня та підтримують його, це значно підвищує ефективність навчання.

Дослідження психологів доводять, що відсутність успіхів у навчанні пояснюється невмінням школярів вчитися [1, с.7].

Питання готовності вчителя до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувались Н. Назаровою, І. Хафізулловою, Ю. Шумилівською та іншими. Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі показав, що науковці А. Колупаєва [2, с. 8], Т. Лорман [3, с.16], та інші розглядають інклюзивне навчання як гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах масової загальноосвітньої школи та відповідно освоєння технологічних підходів, які б відповідали потребам і можливостям кожної дитини.

Актуальність теми даної статті визначається тим, що підходи до навчання в школі за останні роки зазнали суттєвих змін. Сучасна освіта покликана забезпечити, крім писемності, й соціальну адаптацію учнів, сприяти їх суспільному та громадянському самовизначенню.

Мета статті – обґрунтувати важливість використання ігор в роботі асистента вчителя.

Виклад основного матеріалу. Отже, перед школою стоїть важливе завдання – навчити кожну дитину вчитися. Проте, це уміння не виникає само собою, а є результатом великої спільної діяльності вчителя й учня, результатом застосування в учбовому процесі різних методів і прийомів навчання [1, с. 9].

Гра стає сьогодні школою соціальних відносин для кожної дитини. Під час гри дитина ознайомлюється з великим діапазоном людських почуттів і взаємостосунків, вчиться розрізняти добро і зло. Завдяки грі у дитини формується здатність виявляти свої особливості, визначати, як вони сприймаються іншими, й з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням можливої реакції інших.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні [4, с. 88].

Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюється доброзичлива обстановка, бадьорий настрій, бажання вчитися. Плануючи урок, учитель має зважати на всіх учнів, добирати ігри, які були б цікаві й зрозумілі.

А. С. Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...» Отже, гра, її організація – ключ в організації виховання [5, с. 19].

Дуже важливо на ранніх стадіях навчання запалювати в кожному учневі інтерес до навчання. Інтерес цей треба постійно підтримувати. Давно помічено, що у людини залишається в пам'яті, а відповідно і в навиках, значно більше, коли вона бере участь в процесі з цікавістю, а не спостерігає з боку.

Для вчителя урок-гра, з одного боку – можливість краще зрозуміти учнів, оцінити їх індивідуальні особливості, вирішити внутрішні проблеми (наприклад, спілкування), з іншого боку, це можливість для самореалізації, творчого підходу до роботи, здійснення власних ідей

[6, с. 52]. Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самотійно, розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію [7, с. 59].

Гра стимулює краще запам'ятовування і розуміння матеріалу, що вивчається, а також гра сприяє підвищенню мотивації і дозволяє навчати комплексно використовувати органи чуття при сприйнятті інформації, а також самотійно і неодноразово відтворювати її в нових ситуаціях.

Ігри бажано широко використовувати як засіб навчання, виховання і розвитку школярів. У будь-якій грі розвивається увага, спостережливість, кмітливість. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога й учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, невідомості, цікавості.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самотійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються [8, с. 18].

Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання і виховання. Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. А тому найсуттєвішим для вчителя будь-якого предмета, є такі питання:

- визначити місце дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці;
- доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;
- розробка методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів;
- вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;
- передбачення способів стимулювання учнів, заохочення в процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також для підбадьорення відстаючих [9, 18].

У вільний ігровий час асистент учителя пропонує дитині пограти не просто в дидактичні ігри, а в ігри, які відповідають, наприклад, лексико-логопедичній темі, якщо дитина має вади мовлення. Це можуть бути ігри: «Що котиться?», «Фігури», «Поштова скринька», «Знайди пару», «Що змінилось?», «Чого не стало: знайди і викресли», «Повторюй зі мною», «Лабіринти», «Порівняй речі», «Хто зайвий», «Художник» та інші.

Сучасні вчені підкреслюють, що гра, з одного боку, допомагає розвитку пізнавальних здібностей, а з іншого – може служити ефективним засобом подолання труднощів у цьому розвитку, «генератором» процесу психолого-педагогічної корекції.

Дієвим засобом вдосконалення таких значущих для навчальної діяльності функцій і процесів, як просторова орієнтація, сприйняття, увага, зорово-моторні координації, пам'ять, розумові операції та інші, є розвиваючі комп'ютерні ігри. Вони можуть бути з успіхом використані в корекційно-розвиваючій практиці, але слід пам'ятати про необхідність суворого дотримання при цьому санітарно-гігієнічних норм. Розумове навантаження під час ігор супроводжується тривалим напруженням і малою рухливістю, тому ігри обов'язково повинні бути раціонально вбудовані в режим життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки. Гра – одна з найважливіших сфер у життєдіяльності дитини, разом з працею, навчанням, мистецтвом, спортом вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості. Для вчителя та асистента вчителя вона стає інструментом виховання, що дає змогу повністю враховувати вікові особливості дітей і

підлітків, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкнутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку.

Отже, значення ігрових методів навчання у процесі пізнавальної діяльності учнів різнобічне. Ігри формують інтерес до предмету, забезпечують вивчення програмного матеріалу, активізують розумову діяльність, впливають на стосунки вчителя та учнів [5, с. 24].

Література

1. Використання гри для активізації навчально-виховного процесу: Посіб. для студ. пед. вузу та викладачів / Уклад.: Мішкурова В. Ф.; Пашенко М. І. – К.: Наук. світ, 2001. – С. 3 – 12.
2. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб./А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук., К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011, - 274 с.
3. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття в класі: практ. посіб./[Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві]; пер. з англ. – К – СПД – ФО І. С. Парашич 2010. – 296 с.
4. Букатов В. М. Педагогічні таїнства дидактичних ігор: Посібник. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – с. 88.
5. Букатов В. М. Педагогічні таїнства дидактичних ігор: Посібник. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – с. 15 - 26.
6. Використання гри для активізації навчально-виховного процесу: Посіб. для студ. пед. вузу та викладачів / Уклад.: Мішкурова В. Ф.; Пашенко М. І. – К.: Наук. світ, 2001. – с. 51 – 54.
7. Нечаєва Л. І. Дидактичні матеріали для розвитку комунікативних умінь молодших школярів. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – с. 59.
8. Щербань П. М. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі. // Початкова школа – 1997 - №9 – с. 18
9. Нечаєва Л. І. Дидактичні матеріали для розвитку комунікативних умінь молодших школярів. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – с. 15 – 22.

Назарова Інна,
Глухів

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА МЕТОДИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З НИМИ

У статті розкриваються особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту. Особлива увага приділена характеристиці рівнів системного недорозвинення мовлення та опису методів роботи вчителя-логопеда в рамках їх корекції.

Ключові слова: мовленнєві порушення, інтелектуальні порушення, системне недорозвинення мовлення.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів в освіті проблема формування мовленнєвої діяльності, розвиток навичок мовленнєвого спілкування у дітей із інтелектуальними порушеннями, адаптація їх до умов соціального середовища набула пріоритетного значення. З метою забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття освіти та здійснення їх системного кваліфікованого супроводу з 2018 року в Україні почали працювати інклюзивно-ресурсні центри. В інклюзивно-ресурсних центрах проводиться збір та інтерпретація інформації про особливості розвитку осіб з метою визначення наявності у них особливих освітніх потреб.

Досвід роботи КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Глухівської міської ради Сумської області у 2019-2022 роках показав, що більше ніж п'ята частина дітей (22,5% від загального числа обстежених), які були продіагностовані на комплексних оцінках мали інтелектуальні порушення легкого та помірного ступеня тяжкості, що супроводжувалися системним недорозвиненням мовлення.

Наведені вище дані показують, що корекція та розвиток мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями сьогодні в Україні залишається однією з найбільш актуальних логопедичних проблем.

Мета статті – розкрити особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту та методи логопедичної роботи з ними.

Виклад основного матеріалу дослідження. Раніше стійкі незворотні яскраво виражені зниження пізнавальної діяльності, що виникали на основі органічного ураження центральної нервової системи, називали «розумовою відсталістю» або «олігофренією». Ці визначення були запозичені з медицини, але термінологія еволюціонує. Нині ми говоримо, що людина – на першому місці, а вже потім – порушення або особливості розвитку. Тому в статті згадані вище застарілі терміни замінено на «порушення інтелекту».

Психолого-педагогічні особливості дітей з порушеннями інтелекту вивчалися протягом тривалого часу науковцями, теоретиками, практиками. Науково-теоретичними засадами корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) стала теорія структури дефекту, обґрунтована Л. С. Виготським, яка і була покладена в основу теорії і методики дефектології, зокрема і олігофренопедагогіки [1, с.105].

За визначеннями дефектологів інтелектуальні порушення – стійкі психічні порушення, які мають складну структуру і для яких характерні: провідні порушення пізнавальної діяльності (в першу чергу абстрактного мислення, процесів узагальнення та конкретизації), порушення динаміки нервових процесів (інертність психіки), а також вторинні відхилення – недорозвиток мовлення, емоційно-вольової сфери, відхилення в фізичному розвитку та поведінці. У вітчизняній спеціальній психології порушення інтелекту визначають лише за наявності одночасно трьох ознак:

- 1) провідним дефектом є порушення пізнавальної діяльності;
- 2) порушення є стійким, тобто незворотнім;
- 3) в основі порушення є органічне ураження кори головного мозку дифузного характеру [3, с.21].

Розглянемо докладніше питання мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними труднощами. Характерним для дітей з інтелектуальними порушеннями є пізній розвиток мовлення.

На думку С. Я. Рубінштейн, основними причинами недорозвинення мовлення розумово відсталих дітей є «слабкість замикаючої функції кори, повільне вироблення нових диференціальних зв'язків у всіх аналізаторах». У зв'язку з диференційними умовними зв'язками, що повільно розвиваються, в області мовно-слухового аналізатора дитина з порушеннями інтелекту довго не розрізняє звуки мовлення, не розмежовує слова, що вимовляються оточуючими, недостатньо точно і чітко сприймає мовлення оточуючих.

Розвиток моторики, зокрема і мовленнєвої, у дітей з інтелектуальною недостатністю протікає уповільнено, недиференційовано. Точність мовленнєвих рухів забезпечується подвійним контролем. Виявляється неточним як слуховий, так і кінестетичний контроль.

Зниження рівня аналітико-синтетичної діяльності проявляється у порушенні фонематичного сприйняття, складної психічної діяльності з диференціації звуків мовлення. Порушення пізнавальної діяльності призводить до труднощів засвоєння семантичної сторони мовлення, тому розумово відсталі діти насилу опановують складні за семантикою слова (абстрактні, узагальнені) та граматичні форми (наприклад, складнопідрядні речення з підрядними мети, причини та ін.).

Обмеженість уявлень про навколишній світ, слабкість мовленнєвих контактів, незрілість інтересів, зниження потреби у мовленнєвому спілкуванні є значними чинниками, що зумовлюють уповільнений і аномальний розвиток мовлення у дітей з інтелектуальними труднощами. Поряд з цим мають місце й інші фактори, що викликають у них порушення мовлення: аномалії в будові мовленнєвого апарату, що зумовлюють ринолалію, механічну дислалію, локальне органічне ураження підкіркових відділів головного мозку, що призводить до виникнення заїкання органічного, дизартрії.

У сучасній літературі для позначення несформованості мовлення як системи у школярів рекомендуються такі формулювання логопедичного висновку та їх характеристики:

1. Системне недорозвинення мовлення тяжкого ступеня при інтелектуальних порушеннях. Логопедична характеристика: поліморфне порушення звуковимови; грубе недорозвинення фонематичного сприймання, фонематичного аналізу та синтезу (як складних, так і простих форм); обмежений словниковий запас; виражені аграматизми, які проявляються у порушенні як складних, так і простих форм словозміни і словотворення: у неправильному вживанні відмінкових форм іменників і прикметників, у порушенні прийменниково-відмінкових конструкцій, узгодженні прикметника та іменника, дієслова й іменника; несформованість словотворення; відсутність зв'язного мовлення або тяжке його недорозвинення (1-2 речення замість переказу).

2. Системне недорозвинення мовлення середнього ступеня при інтелектуальних порушеннях. Логопедична характеристика: поліморфне або мономорфне порушення звуковимови, недорозвинення фонематичного сприймання та фонематичного аналізу (у ряді випадків наявні найпростіші форми фонематичного аналізу, а у випадку складніших форм фонематичного аналізу мають місце значні труднощі); аграматизми, які спостерігаються у складних формах словозміни (прийменниково-відмінкових конструкціях, узгодженні прикметника та іменника середнього роду в називному відмінку, а також у непрямих відмінках); порушення складних форм словотворення; недостатня сформованість зв'язного мовлення (у переказах спостерігаються пропуски та спотворення змістовних частин, порушення послідовності подій); виражені дислексія та дисграфія.

3. Системне недорозвинення мовлення легкого ступеня при інтелектуальних порушеннях. Логопедична характеристика: порушення звуковимови відсутні або носять мономорфний характер; фонематичне сприймання, фонематичний аналіз та синтез в основному сформовані; наявні лише труднощі щодо визначення кількості і послідовності звуків на складному мовленнєвому матеріалі; словниковий запас обмежений; у спонтанному мовленні відзначаються тільки поодинокі аграматизми, при спеціальному дослідженні виявляються помилки у вживанні складних прийменників, порушення узгодження прикметника та іменника у непрямих відмінках множини, порушення складних форм словотворення; у переказах є основні смислові ланки, відмічаються незначні пропуски другорядних смислових ланок, не відображені деякі смислові зв'язки; наявна нерізка виражена дисграфія [2, с.32], [4, с.41].

Підсумовуючи вищевикладене, порушення мовлення при інтелектуальній недостатності має системний характер та розповсюджується на всі функції мови – комунікативну, пізнавальну, регулюючу.

Окремо зупинимося на напрямках та методах корекційної логопедичної роботи при порушеннях інтелекту. Систему корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення у таких дітей можна представити у вигляді наступних напрямів:

- робота з формування лексичної сторони мовлення, формування зв'язного мовлення;
- робота з формування фонетико-фонематичної сторони мовлення (постановка, автоматизація, диференціація звуків);
- розвиток фонематичних уявлень, фонематичного слуху;
- розвиток слухового контролю, слухової уваги;

- формування елементарного звукового аналізу) (здійснюється дефектологом, логопедом на логопедичних заняттях, під час корекційної індивідуальної чи підгрупової роботи);
- навчання грамоти.

Для досягнення цієї мети навчання повинно бути розраховане на актуальний рівень розвитку дітей та можливі зони найближчого розвитку, повинне ґрунтуватися на провідний вид діяльності певного вікового періоду.

Корекція мовленнєвого розвитку учнів-логопатів, особливо молодшого шкільного віку, повинна здійснюватися переважно в тих видах діяльності, які характерні для дітей цього віку. Провідним методом навчання повинна стати організація постійної активної предметно-практичної діяльності учнів.

Сьогодні в спеціальній методиці вивчення мови підвалинами комунікативного підходу вважається система роботи вчителя на уроках мови та логопеда на його заняттях, під час яких поєднуються мовні та мовленнєві вправи з домінуванням останніх (А. К. Аксьонова, В. В. Воронкова, С. Ю. Ільїна, Н. П. Кравець, Т. К. Ульянова, Є. В. Якубовська) [1, с.105], [3, с.21], [4, с.41]. У зв'язку з цим, вивчення граматичної та орфографічної теорії має прикладний характер, отримання учнями знань та вмій є засобом для організації їх мовленнєвої діяльності в межах існуючих мовних норм. Ця концепція підкріплена серією навчальних посібників з української мови та читання (підручники, методичні рекомендації, робочі зошити).

Комунікативність розглядається як більш широке явище в шкільній практиці, як послідовна комунікативна організація навчального процесу. Вона підкорює собі всі сторони навчального процесу: співвідношення знань з уміннями та навичками, вибір прийомів навчання, предметний зміст уроків з розвитку мовлення, форми організації діяльності учнів на цих уроках та декілька інших аспектів. Можливість активно залучати всіх дітей у доступні їх розумінню форми взаємодії з оточуючими надають ігрові моделі навчання, перед усім розгортання мовленнєвих ситуацій у формі сюжетно-рольових ігор. Не винятковими в роботі з дітьми з інтелектуальною недостатністю є творчі завдання: розфарбовування, малювання, аплікації, конструювання, спів, виразні рухи.

Використання різноманітних форм роботи, співвідношення їх з можливостями кожного учня створюють умови для подолання типової для дітей пасивності та для підвищення мотивації до різноманітної діяльності, в тому числі і мовленнєвої. Наступний аспект принципу соціально-особистісного підходу охоплює відбір змісту матеріалу, виходячи з соціально-культурних умов життя учнів. Усе вищевикладене дає підґрунтя стверджувати, що виходячи з практичної спрямованості навчання в СШ, зміст навчання мові та розвиток мовлення не може бути формально-тематичним. По відношенню до добору змістовного матеріалу воно повинне варіюватися залежно від особистісних якостей учнів і соціальних умов, до яких повинна бути комунікативно адаптована дитина [2, с.32].

Висновки. Недорозвинення мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями носить системний характер. Для визначення ступеня порушення застосовується рівневий підхід. Найефективнішим методом є розвиток мовлення в ході активної предметно-практичної діяльності.

Література

1. Блеч Г. Методичні поради щодо формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дошкільників. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології*. Вип. 8: Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю. С. 105–109.
2. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 31–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_9 (дата звернення: 15.03.2023).

3. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофрено-педагогіка. Підручник: Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 245 с.

4. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.

Пінчук Діана,
Суми

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПІДТРИМЦІ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

У цій статті розглядається роль штучного інтелекту (ШІ) у підтримці індивідуалізованого навчання та його можливості та виклики для вчителів. З'ясовується, як ШІ може допомогти вчителям створювати індивідуальні навчальні програми, підтримувати учнів з особливими потребами та забезпечувати ефективність навчання. В статті також обговорюються важливі виклики, пов'язані з впровадженням ШІ, такі як етичні аспекти та необхідність професійного розвитку вчителів у цій галузі. Ця стаття сприятиме поглибленню розуміння вчителями можливостей та викликів, пов'язаних з використанням ШІ у підтримці індивідуалізованого навчання.

Ключові слова: штучний інтелект, індивідуалізоване навчання, вчителі, можливості, виклики, навчальні програми, учні з особливими потребами, етика, професійний розвиток.

Постановка проблеми. Світ динамічний, і для того, щоб йти в ногу з часом, потрібно адаптуватися до змін та новацій. І найголовніше – розглядати ці можливості не як загрозу, а як допоміжний інструмент професійної діяльності, зокрема освітньої.

Останні десять років передові країни світу інвестують сотні мільярдів доларів у розробку технологій штучного інтелекту (машинне навчання, комп'ютерний зір, обробка природної мови). Його використання в продуктах та послугах, а також в оборонній сфері стає одним з ключових елементів успіху на міжнародних ринках [9].

Штучний інтелект (ШІ) вже давно захопив увагу письменників та журналістів. Втім, мало хто насправді розуміє, на що здатні технології та чого нам варто від них очікувати. Алгоритми допомагають нам вирішувати задачі, які раніше неможливо було вирішити, а також роблять наше життя більш зручним та комфортним.

Аналіз останніх публікацій. Питанню впровадження ІКТ у навчальний процес присвячені дослідження вчених: В. Бикова, Р. Гуревича, В. Бахрушина, Н. Морзе, С. Сисоєвої, В. Осадчого, Є. Полат та ін. Деякі дослідники, розглядаючи питання навчання інформатики, математичної логіки та логічного програмування у педагогічних закладах освіти, методики навчання та використання систем штучного інтелекту у середній школі (Н.Апатова, Н. Балик, А. Верлань, А. Гуржій, Жалдак, І. Забара, І. Іваськів, Л. Карташова, К. Любченко, Ю. Рамський, Ю. Триус) здійснювали відповідний добір змісту навчального матеріалу, зокрема з основ штучного інтелекту. Однак поза їхньою увагою залишилося вирішення проблеми цілеспрямованого добору змісту навчального матеріалу з основ штучного інтелекту. Отож окремо зупинимось саме на проблемі використання штучного інтелекту в освіті.

Мета цієї статті – дослідити роль штучного інтелекту (ШІ) у підтримці індивідуалізованого навчання та визначити його можливості та виклики для вчителів.

Виклад основного змісту. Системи штучного інтелекту вже давно вбудовані в наше життя, і їх застосування у різних сферах постійно зростає. Це «розумний дім» та «розумне місто», автоматичні переклад і розпізнавання зображень, безпілотні літаки й автомобілі, системи обробки великих масивів даних, заводи-автомати, новітні системи медичної

діагностики та багато іншого. Як науковий і технологічний напрям штучний інтелект розвивається вже понад пів століття. За цей час було відкрито нові можливості його застосування, розвіяно певні ілюзії та побоювання. Натомість з'явилося усвідомлення інших, більш реальних ризиків [2].

Є багато різних тлумачень поняття «штучний інтелект». У проєкті Концепції його визначають як «властивість систем коректно інтерпретувати зовнішні дані відповідно до поставленої мети, навчатися з таких даних та використовувати результати навчання для досягнення поставлених цілей, у тому числі зі збирання та використання нових даних шляхом взаємодії з навколишнім середовищем». У цьому сенсі, завданнями освіти мала б бути підготовка фахівців, здатних розробляти і використовувати системи, що мають таку властивість. А також відповідні алгоритми, методи обчислень та роботи з інформацією тощо [9].

Британська Індустріальна стратегія (Industrial Strategy: Building a Britain fit for the future) робить інші акценти і визначає штучний інтелект як технології, здатні виконувати завдання, які б в іншому разі потребували інтелекту людини, приміром візуальне сприйняття, розпізнавання мовлення та переклад мови. Енциклопедія “Британіка” штучним інтелектом називає здатність цифрового комп'ютера або керованого комп'ютером робота виконувати завдання, які зазвичай асоціюють із розумними істотами. Але, незалежно від того, яке визначення обрати, розвиток штучного інтелекту передбачає приблизно одні й ті самі вимоги до освіти і зміни в самій системі освіти [4].

У сучасному світі, де технології швидко розвиваються, роль педагогів збільшується щодня. Педагоги повинні забезпечувати не тільки належний рівень освіти для своїх учнів, але й займатися постійним професійним розвитком. Одним з інноваційних підходів до розвитку професійної компетентності педагогів є використання штучного інтелекту (ШІ).

Штучний Інтелект – це технологія майбутнього, здатна зробити революцію в людській свідомості, технологічний продукт, що набуває все більшої популярності в освіті. За його допомогою можна зробити процес навчання більш ефективним та захоплюючим.

Сьогодні інструменти, створені на основі штучного інтелекту, можна використовувати навіть через браузері в Інтернеті. Тому інструменти штучного інтелекту можна використовувати не лише через персональні комп'ютери, а й через смартфони та планшети. Хоча дані інструменти використовують переважно для розваг, більшість з них мають потенціал для використання в освітніх цілях.

У дослідженні (Aktaу, 2022) було зроблено спробу визначити можливість використання зображень, згенерованих штучним інтелектом, в освіті. Для цього використовувався інструмент DALL·E AI, розроблений OpenAI. У дослідженні (Khan & Lulwani, 2023) вивчено підходи до використання штучного інтелекту у віртуальних класах, а також їхні переваги для покращення розуміння слухачами курсу [1].

Термін «штучний інтелект» є відносно новим, тому вимагає додаткового обґрунтування. Штучний інтелект – це інструментарій системи чи сервісу з використанням якого можна збирати та адаптувати дані користувача (або дані, що розміщені у відкритих репозитаріях), та на їх основі генерувати нові рішення чи висновки, відповідно до поданого запиту користувача [4].

За останні роки з'явилося багато інструментів, які змінюють життя користувачів і забезпечують зручність у сфері штучного інтелекту. Наприклад, Google Translate, який пропонує переклад понад 100 мовами, може працювати через браузер і автоматично виконувати дуже точні переклади. Крім того, такі інструменти, як Siri і Google Assistant, які дозволяють людям ставити запитання та отримувати відповіді, стали невід'ємною частиною смартфонів. Такі інструменти, як ChatGPT, можуть швидко надавати відповіді на будь-які запитання, пояснення, наведення прикладів, написання віршів чи оповідань і узагальнення тексту.

Також, за останні роки відбулися значні розробки в обробці та створенні зображень. Візуальні послуги, створені на основі текстів, виражених природною мовою, сьогодні також дуже розвинені. Приклади інструментів, які дозволяють вводити текст для створення реалістичних зображень, включають Stable Diffusion та Imagen: Text-to-Image Diffusion Models [1].

Штучний інтелект (ШІ) є однією з найбільш революційних технологій нашого часу, яка може використовуватися у багатьох галузях, включаючи освіту. ШІ може допомогти вчителям індивідуалізувати навчання та підвищити ефективність освіти.

Застосування штучного інтелекту (ШІ) у педагогічній практиці – це актуальна тема, яка вимагає детального розгляду. В сучасному світі, де зростає швидкість змін, важливо, щоб педагоги мали можливість розвиватися та вдосконалювати свої професійні навички. Використання ШІ може допомогти в цьому процесі, проте, варто враховувати деякі фактори, щоб досягти максимальної ефективності.

В сучасному світі вчителі стикаються зі складним завданням навчити кожного учня згідно з його потребами та здібностями. Це вимагає від вчителів певного рівня адаптивності, креативності та інноваційності. Штучний інтелект може бути потужним інструментом для вчителів у розв'язанні цього завдання. Використання ШІ може забезпечити вчителям індивідуалізований підхід до кожного учня та підтримку учнів з особливими потребами.

Одним з головних викликів у педагогічній діяльності є індивідуалізація навчання. Кожен учень має свої індивідуальні особливості, потреби та стилі навчання. Використання ШІ може допомогти педагогам визначити індивідуальні потреби та стилі навчання кожного учня, що дозволяє розробляти персоналізовані плани навчання.

Додатково, ШІ може бути корисним інструментом у викладанні предметів з складним матеріалом. Наприклад, програми для аналізу текстів можуть допомогти педагогам зрозуміти, як учні розуміють новий матеріал та знайти найкращий спосіб пояснення матеріалу. Також, системи штучного інтелекту можуть використовуватися для аналізу рівня знань учнів та вибору найбільш ефективних методів навчання.

Штучний інтелект може бути корисним для вчителів, які мають багато завдань та обов'язків, наприклад, оцінювання робіт учнів або ведення обліку прогресу навчання. Завдяки використанню штучного інтелекту вчителі матимуть можливість працювати більш ефективно та економити свій час. Наприклад, штучний інтелект може автоматично перевіряти завдання учнів та оцінювати їх, звільняючи вчителів від цього завдання [8].

ШІ може допомогти вчителям визначити потреби учнів та відповідно налаштувати процес навчання. Наприклад, під час тестування можна використовувати ШІ для збору даних про успішність учнів та їхні потреби. На основі цих даних вчителі можуть індивідуалізувати навчання та підвищити ефективність освіти. Штучний інтелект також може допомогти вчителям забезпечити доступ до навчального матеріалу, що відповідає індивідуальним потребам учнів. Наприклад, можна використовувати ШІ для автоматичного створення навчальних матеріалів, які відповідають рівню складності та інтересам учнів. Також може допомогти вчителям створювати інтерактивні матеріали та засоби для навчання, які можуть підвищити зацікавленість та мотивацію учнів.

ШІ може бути корисним і для оцінювання успішності учнів. Вчителі можуть використовувати штучний інтелект для автоматичної перевірки завдань та тестів, що звільняє їх від рутинної роботи та дозволяє більше уваги приділяти індивідуальній роботі з учнями. Крім того, штучний інтелект може бути корисним і для ведення електронного журналу та статистичного аналізу даних про успішність учнів. Це може допомогти вчителям отримувати більш детальну інформацію про навчальний процес та дозволяє забезпечити більш індивідуальний підхід до кожного учня [10].

Використання штучного інтелекту може допомогти учням виконувати звичайні завдання в навчальному процесі та визначити попередній рівень підготовки. Це

розглядається як важлива вимога для представлення того, як штучний інтелект можна використовувати для досягнення таких цілей, як академічні досягнення учнів.

Штучний інтелект може бути корисним для педагогів у багатьох аспектах. Наприклад, системи ШІ можуть допомогти педагогам в розробці індивідуальних планів навчання для кожного учня, відповідно до його потреб та можливостей. ШІ можуть також допомогти учням з різними потребами, наприклад, з дислексією чи вадами зору, надаючи їм індивідуальні налаштування та допомагаючи у навчанні [11].

Окрім того, ШІ можуть допомогти педагогам у плануванні та проведенні уроків, зокрема шляхом аналізу відгуків учнів на уроки та виокремлення найбільш ефективних методів навчання. Такі аналітичні засоби можуть допомогти педагогам вдосконалити свої методи навчання та зробити їх більш ефективними. Крім того, ШІ можуть допомогти педагогам знайти і підібрати найбільш ефективні методики та матеріали для розвитку своєї професійної компетентності.

Використання ШІ може допомогти педагогам покращити якість навчання та розвитку професійної компетентності. Проте, важливо пам'ятати, що ШІ не може повністю замінити роль педагога у навчанні та розвитку учнів. ШІ може слугувати лише допоміжним інструментом для педагогів у їхній професійній діяльності [6].

Однак, незважаючи на потенціал штучного інтелекту в освіті, також є занепокоєння щодо його потенційного негативного впливу на освіту. Ці негативні наслідки, які можуть бути спричинені використанням штучного інтелекту в освіті, включають ризик зниження ролі вчителя, ризик зниження креативності та навичок критичного мислення учнів, а також ризик збільшення розриву між учнями з високим і низьким соціально-економічним статусом [1].

Штучний інтелект не може замінити роль педагога як наставника та наставника. Важливо пам'ятати, що педагог завжди повинен бути присутнім на заняттях та мати можливість працювати з учнями і, зокрема, вирішувати питання, які вимагають людської емпатії та творчого підходу. ШІ може стати допоміжним інструментом у педагогічній практиці, але не повинен замінювати людину як ключовий елемент у процесі навчання.

Крім того, важливо враховувати етичні та правові питання, пов'язані з використанням ШІ у педагогічній практиці. Наприклад, необхідно забезпечувати конфіденційність та безпеку даних учнів та вчителів при використанні систем ШІ, що аналізують та зберігають інформацію.

Штучний інтелект можна використовувати в освітньому процесі як помічника вчителя, на додаток до його використання для створення персоналізованого навчального середовища та забезпечення зворотного зв'язку з учнями. У цьому контексті останніми роками зросло використання інструментів штучного інтелекту в освіті.

Висновки. Важко точно передбачити, коли і чи повністю замінить штучний інтелект учителів у школах. Попри те, що штучний інтелект досяг значного прогресу за останні роки, він все ще має обмеження та не може повністю відтворити людську взаємодію та емпатію, які часто є важливими в навчанні.

Штучний інтелект, безсумнівно, може допомогти в різних освітніх завданнях, таких як оцінювання, надання персоналізованого навчального досвіду та навіть відповіді на основні запитання здобувачів освіти. Проте вчителі відіграють життєво важливу роль у підтримці соціального та емоційного розвитку учнів, забезпечуючи керівництво та мотивацію, а також адаптуючи навчання відповідно до індивідуальних потреб кожного учня. Штучному інтелекту нелегко замінити ці аспекти навчання.

До того, навіть якби ШІ замінив деякі навчальні завдання, важливо враховувати потенційний вплив на суспільство. Вчителі відіграють важливу роль у наших громадах, і заміна їх ШІ може мати значні соціальні та економічні наслідки.

На сьогодні у нас є таке нове і вражаюче досягнення, яке складає славу людському розуму, як штучний інтелект. Ми ще не визначили його призначення. Оскільки ми стаємо

Людиною Технічною (Homo Technicus), ми повинні визначити мету нашого виду. Саме людина має дати справжні відповіді. Тому, хоча штучний інтелект може продовжувати інтегруватися в освіту різними способами, малоімовірно, що він повністю замінить вчителів у найближчому майбутньому.

Література

1. Aktay, S. (2022). The usability of Images Generated by Artificial Intelligence (AI) in Education. International technology and education journal, 6 (2), 51-62.
2. Візнюк І. М., Буглай Н. М., Куцак Л.В., Поліщук А. С., Киливник В. В. Використання штучного інтелекту в освіті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2021. Вип. 59. С. 14-22.
3. Карташова Л.І, Сорочан Т., Шеремет Т. Штучний інтелект як засіб формування освітнього досвіду майбутнього URL: http://elar.khmnmu.edu.ua/bitstream/123456789/11333/1/SE-2022_Kartashova.pdf
4. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734475/1/2023-381-marienkokovalenko.pdf>
5. Технології ШІ в освіті. Еволюція чи революція? URL: <https://ceit-blog.ucu.edu.ua/vykladannya/tehnologiyi-shi-ta-chatgpt-v-osviti-evolyutsiya-chy-revolyutsiya/>
6. Шишкіна М. Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів / М. Шишкіна, Ю. Носенко // Фізико-математична освіта : науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Фізико-математичний факультет; [редкол.: М. П. Вовк, М. Гр. Воскоглу, Т. Г. Дерєка та ін.]. Суми : [СумДПУ імені А. С. Макаренка], 2023. Вип. 1 (38). С. 66–71. DOI: 10.31110/2413-1571-2023-038-1-010
7. Штучний інтелект уже може писати замість учня: як це вплине на освіту URL: <https://osvita.ua/school/method/88118/>
8. AI та освіта: як штучний інтелект вплине на шкільну освіту URL: https://lb.ua/blog/olena_vyshniakova/547626_ai_osvita_yak_shtuchniy_intelekt.html
9. Як учителю використовувати штучний інтелект для уроків URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/5906-yak-uchyteliu-vykorystovuvaty-shtuchnyi-intelekt-dlia-urokiv>
10. Як штучний інтелект може допомогти освіті URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-shtuchnyi-intelekt-mozhe-dopomogty-osviti/>
11. Штучний інтелект і освіта URL: <https://rpr.org.ua/news/shtuchnyy-intelekt-i-osvita/>

Прядко Любов,
Суми

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ

Автор піднімає питання щодо основних проблем навчання дітей з освітніми труднощами в умовах воєнного стану. Основна увага присвячена висвітленню дослідження проблем комунікації, мотивації, поведінки і динаміки розвитку.

Ключові слова: діти з освітніми труднощами, воєнний стан, інклюзивна освіта.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні українські діти всі без виключення є особливими. Це пов'язано з тим, що більш-менш стійкі в емоційному аспекті діти переживають вкрай важкий період. Війна – травматичний досвід для дітей, а тому їм складно впоратися зі своїми емоціями, страхами. Втрата стабільності, безпеки, звичного способу життя дестабілізують їхній стан, вимагають особливого підходу та створення особливого освітнього середовища. З огляду на це, у реаліях війни індивідуальна освітня

траєкторія потрібна кожній дитині, а тим більше дітям з особливими освітніми потребами (далі діти з ООП).

Воєнні події, які відбуваються в Україні, є важким стресом для всіх учасників освітнього процесу. За таких умов істотно зростає роль психологічної служби та інклюзивно-ресурсних центрів щодо забезпечення своєчасного і систематичного надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу. У такій складній життєвій ситуації вагомим значення набуває з одного боку створення психологічно комфортного освітнього середовища для всіх учнів, які мають психологічну травму, та батькам.

Освіта в умовах воєнного стану має швидко переформатуватись, бо потребує прийняття чітких, швидких та нестандартних рішень, доступних роз'яснень, розробки нових нормативно-правових і законодавчих актів та внесення змін в наявні.

Оскільки використання групових, колективних форм роботи є ускладненим в умовах дистанційного навчання, варто робити акцент на дискусійних, партнерських варіантах і формах актуалізації опорних знань та закріплення теоретичного матеріалу, що сприятимуть розвитку соціальної та громадянської ключових компетентностей.

Коротко зупинимось на особливостях організації навчальної діяльності дітей з ООП в умовах воєнного стану.

Обираючи дидактичні методи роботи з дітьми, які мають ООП важливо пам'ятати, що вони дуже обмежені в ресурсах. Тому досліди, проекти, творчі завдання варто застосовувати обережно, враховуючи наявність в учнів необхідного обладнання.

Домашні завдання, що передбачають виконання навчальних завдань із предметів, варто звести до мінімуму. Втім школи та вчителі можуть це регулювати залежно від ситуації, емоційного стану та потреб дітей. Під час вивчення навчальних предметів учителю варто зосередити роботу навколо чотирьох видів мовленнєвої діяльності – слухання й говоріння, читання та письма.

Звісно, нормотипові діти також потерпають від війни, дистанційного навчання, відключень світла, але в рази більше від цього страждають діти з ООП. У першу чергу це стосується доступу до укриттів, відсутності корекційно-розвиткових послуг, втрат у вже здобутих навичках, погіршення психологічного стану дітей, скорочення фінансування.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Під час війни діти з особливими освітніми потребами постійно перебувають у стані невизначеності. Раптові, непередбачувані зміни оточуючого середовища, як-от звук повітряної тривоги та вибухів, швидке переміщення в незнайоме місце – усе це викликає страх, розгубленість і тривогу. Оскільки цим дітям дуже важко швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища, важливо запроваджувати у навчальний процес кроки підтримки, які допоможуть мінімізувати наслідки психологічної травми.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України розробив методичні рекомендації для дітей з сенсорними та інтелектуальними порушеннями, які розкривають специфіку реагування цих категорій дітей на воєнні події. Зупинимось на основних аспектах.

Діти з порушеннями зору знаходяться в ситуації, коли кожен наступний вибух, крок у нове приміщення, звук повітряної тривоги викликають не тільки страх, розгубленість, тривогу, а й стан невизначеності.

Діти з порушеннями зору мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це, важливим є застосування 5 кроків підтримки таких дітей під час війни, щоб мінімізувати у них наслідки психологічної травми [2].

Враховуючи дані настанови кожен заклад має можливість вносити корективи в організацію освітнього процесу (початок уроків, кількість та тривалість уроків тощо). Слід

взяти до уваги те, що багато вчителів та учнів не зможуть брати участь у навчанні, частина вчителів поєднують роботу з волонтерською діяльністю, захищають нас у складі Збройних сил України, Територіальної оборони.

У такій ситуації науковці інституту пропонують: потурбуватися про себе, свій емоційно-психологічний стан; дізнатися та використовувати техніки подолання тривожності; стабілізувати психологічний стан дітей, за потреби надавати психологічну підтримку; створити зону комфорту, яка асоціювалася б з мирним життям, сприяла усталеному режиму дня, відволікала від тривожних новин; проводити уроки у спрощеній формі, не навантажувати завданнями, не створювати стресових ситуацій; передбачити менше нового академічного матеріалу, натомість більше звернути увагу на актуалізацію вивченого, повторення; включати творчі завдання (такі завдання сприяють нормалізації психологічного стану, дитина відволікається), більше дитячої літератури з позитивним сюжетом, творів про природу, тварин; розповідати чи інсценувати казки, використовувати елементи «лялькового театру» тощо.

Організуючи навчально-пізнавальну діяльність, слід враховувати вікові особливості учнів. у роботі з дітьми молодшого шкільного віку: не привертати увагу до негативних моментів (основні питання безпеки можна обговорювати в ігровій формі, з позитивним фоном). З учнями базової школи доцільно обговорювати безпекові моменти, ознайомити із відповідними наочними матеріалами (використовувати схеми, інфографіку лише з офіційних джерел МОН України, UNICEF Ukraine та ін.).

Основним у роботі з такими дітьми є надання переваги відчуттю безпеки, впевненості, що дорослі можуть відповісти на важливі питання (обговорювати події війни спокійно, із врахуванням віку дітей, вислуховувати). У момент повітряної тривоги, вчитель має сповістити дітей про тривогу, пояснити, що вони повинні пройти в укриття та припинити заняття.

Не зважаючи на складні обставини війни, варто сприяти формуванню у дітей позитивного світосприйняття, запевняти у тому, що ворог зазнає поразки і незабаром ми знову повернемося до мирного життя.

Не можна стверджувати, що в дітей з ООП на території всієї України однакові проблеми й потреби. На території, де ведуться бойові дії, чи в населених пунктах, які нещодавно звільнили, або тих, що досі перебувають у тимчасовій окупації, найбільші проблеми – на елементарному рівні. Наприклад, немає доступу до закупівлі батарейок для слухових апаратів дітей із порушеннями слуху, поламані візочки та розбиті окуляри, які немає можливості відремонтувати чи замінити тощо. Цю потребу не вдається закрити. Адже потрібне фінансування, якого немає.

Під час онлайн-навчання діти з ООП здебільшого випадають з освітнього процесу. найскладнішим є те, що щоденна робота з дітьми з ООП дає результат при щоденному реальному навчанні, а коли такої роботи немає, навички просідають. У такому разі ми маємо не лише освітні, але й корекційно-розвиткові втрати. Адже дитина має вкрай обмежені джерела підтримки.

Згідно листа МОН від 6 вересня 2022 року під час війни асистенти вчителів мають ще більше роботи, ніж раніше. У ньому зазначено, що в умовах дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами посилюється роль асистента вчителя. Мовляв, асистент вчителя є педагогічним працівником, на якого поширюються державні гарантії в умовах воєнного стану, зокрема, щодо організації освітнього процесу у формі, що є найбільш безпечною для його учасників [1].

За будь-яких умов асистент учителя має забезпечувати особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для дитини. Під час онлайн-уроку він може забирати дитину в окрему «кімнату» в Zoom, якщо дитині потрібна особлива увага, допомога чи є потреба в додатковому поясненні, може організувати індивідуальне підключення для зв'язку поза часом уроку, коригувати виконання домашніх завдань”.

Щодо офлайн-навчання: асистент учителя може допомогти дитині з ООП із додатковим поясненням, якщо урок перервала повітряна тривога. До того ж асистент учителя працює з батьками, підтримує їх, надає рекомендації, як працювати з дитиною, дослухається до думки батьків, забезпечуючи комунікацію «дитина-учитель-батьки». Для дітей з ООП дуже важлива системність, що максимально намагаються забезпечити вчителі, асистенти вчителів та спеціальні педагоги.

Лабораторією інклюзивного та інтегрованого навчання Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти у 2023 році було проведено дослідження, яке передбачало вивчення проблем навчання дітей з освітніми труднощами під час воєнного стану. Всього було опитано 120 педагогів закладів загальної середньої освіти Сумської області. З них було 83 вчителі і 37 асистентів вчителя. На підставі результатів опитувань учасників освітнього процесу ми виокремили проблеми, з якими зустрічаються діти з освітніми труднощами

Ми вивчали наступні аспекти:

- 1) комунікація,
- 2) мотивація;
- 3) поведінка,
- 4) динаміка розвитку.

Опишемо отримані результати:

Комунікація:

- за кордоном дітям не вистачає спілкування, тому постійно дзвонять у позаурочний час та вихідний день і розповідають про своє життя;
- ізоляція, мало спілкується, дитина приходить на корекційне заняття і каже «піду, поспілкуюся з хлопцями»;
- діти з нормо типовим розвитком відвикли від дітей з ООП і по-новому звикають, а тому проблеми у комунікації.

Мотивація

- знизилась потреба у навчанні, треба більше дитину заохочувати,
- стимулювати, пояснювати батькам, що навчання потрібне; дитина не використовує здобуті знання на практиці;
- навчальний процес став нецікавим.

Поведінка

- не змінилася, бо поведінкові розлади змінилась в гіршу сторону
- з'явилась агресивність;
- тривожність під час перебування у сховищі;
- поведінка тримається завдяки мамі.

Динаміка розвитку.

- регрес і незначний прогрес;
- динаміка нестійка;
- спостерігається;
- діти втомлюються, гірше сприймають матеріал.

Загальні проблеми:

- низька концентрація, низька посидючість;
- підвищена тривожність;
- батьки стали більш вимогливі до вчителів;
- самостійність не відслідковується;
- діти з ДЦП стали гірше ходити, бо мало рухаються;
- за кордоном не може вийти із-за різних часових поясів;
- вивезли до бабусі, а бабуся не вміє користуватись комп'ютером;
- стали гірше комунікувати;
- дистанційно не встигають відповідати;

– дистанційне навчання в основному залежить від батьків, якщо мама поруч, то дитина краще відповідає.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Навчання дітей з освітніми труднощами в умовах воєнного стану поставило педагогічну спільноту України перед багатьма викликами, на які необхідно негайно реагувати. Самим складним при цьому є втрата дітьми з ООП необхідних життєвих і академічних навичок. Робота з батьками таких дітей теж виходить на інший рівень, а отже і потребує нестандартних підходів і рішень, саме цьому і будуть присвячені наші дослідження.

Література

1. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci>

2. Діти з порушенням зору в умовах війни. URL : <https://ispukr.org.ua/?p=8699#.YjOr0btwmh9>

3. На підтримку педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху. URL : <https://ispukr.org.ua/?p=8702>

**Стрельніков Віктор,
Полтава**

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Автор розглядає теоретико-методичні засади застосування інноваційних технологій розвитку особистісно-професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору. Показано результати апробації програми авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів закладів фахової передвищої освіти «Інноваційні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору». Зроблено висновок про значення рівня розвитку особистісно-професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти для реалізації інноваційних технологій навчання в умовах інклюзивного освітнього простору. Викладач має володіти знаннями про специфіку розвитку студентів з особливими освітніми потребами, адаптувати освітні програми під потреби студента і надавати допомогу у його професійному зростанні.

Ключові слова: *інноваційні технології навчання, особистісно-професійна компетентність, педагогічний працівник, інклюзивний освітній простір, розвиток, заклад фахової передвищої освіти.*

Постановка проблеми. Проблема пошуку інноваційних технологій розвитку особистісно-професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору мають неабияке теоретичне і практичне значення. Актуалізується потреба розроблення нових підходів до навчання студентів з особливими потребами у закладах освіти, які спростять процеси корекції та реабілітації, сформулюють адаптовану особистість, здатну інтегруватися в соціум.

Задоволенню потреби в розвитку особистісно-професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти має відповідати створений у цих закладах інклюзивний освітній простір, у якому студенти з особливими потребами можуть навчатися спільно з іншими. У впровадженні інклюзивної освіти одним із

найважливіших моментів є особистісно-професійна компетентність викладачів закладів фахової передвищої освіти щодо застосовування інноваційні технології навчання в умовах інклюзивного освітнього простору.

Особливу роль в умовах інклюзивного освітнього простору має особистісно-професійна компетентність педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти, оскільки ефективність цього процесу буде залежати саме від його здатності пристосуватися до нових вимог та середовища, від прагнення зробити власний внесок в освітній процес, розвиток особистості кожного студента. Важливим аспектом особистісно-професійної компетентності педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти щодо діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору є його професійні знання, вміння, навички, компетентності, важливі психологічні якості. Готовність стати учасником інклюзивного освітнього простору полягає не тільки в наявності відповідних методичних матеріалів, матеріальної бази, а й у особистісно-професійній компетентності педагогічного працівника стосовно роботи зі студентами з особливими потребами.

Для виконання цього завдання викладачам закладів фахової передвищої освіти доцільно пройти спеціальні курси підвищення кваліфікації, які враховують інноваційні тенденції в умовах інклюзивного освітнього простору – індивідуалізації, гуманізації й навіть глобалізації навчання. У Полтавській академії неперервної освіти ім. М. В. Остроградського створені програми курсів підвищення кваліфікації викладачів закладів фахової передвищої освіти, що передбачають ставлення викладача до студента як співучасника і співтворця освітнього процесу.

Проблема особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інклюзивного освітнього простору розглядалася у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних науковців. Одним із аспектів вивчення є специфіка удосконалення особистісно-професійної компетентності та педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації та їхньої підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору звичайного закладу освіти (Н. Білик [11], Т. Братишко [1], І. Калініченко [2; 11], А. Колупаєва [3], Л. Лебедик [4–8; 13; 20], Н. Лосева [9], Н. Метельська [10], В. Рукомеда [12], В. Сойка [13], О. Таранченко [3], О. Шамрай [19] та ін.).

Отже, залишається актуальною проблема наукової апробації ефективних форм підвищення кваліфікації викладачів закладів фахової передвищої освіти з метою розвитку їхньої особистісно-професійної компетентності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Завдання дослідження полягає, по-перше, в окресленні теоретико-методичних засад розвитку у викладачів закладів фахової передвищої освіти особистісно-професійної компетентності, необхідної для застосування інноваційних технологій навчання в умовах інклюзивного освітнього простору; по-друге, в апробації програми курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Інноваційні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів розпочнемо з теоретико-методичного аналізу необхідної викладачеві закладу фахової передвищої освіти для застосування інноваційних технологій навчання в умовах інклюзивного освітнього простору особистісно-професійної компетентності, зокрема, знань, умінь, навичок. Адже, яке б реформування не відбувалося в сучасній фаховій передвищій освіті, воно пов'язане, насамперед, з особливостями особистісно-професійної компетентності викладача.

Важливим аспектом особистісно-професійної компетентності викладача закладу фахової передвищої освіти є спеціальні педагогічні, філософські, психологічні, фізіологічні знання, вміння, навички, а також – стереотипи, установки, особистісні риси, стратегії поведінки, які дають змогу впроваджувати та застосовувати інноваційні технології навчання для студентів з особливими потребами [14–18].

Особистісно-професійна компетентність для здійснення ефективної корекційно-виховної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами педагогічний працівник закладу фахової передвищої освіти має складати деякий обсяг професійних знань. Дослідники відзначають, що основою особистісно-професійної компетентності педагогічного працівника закладу освіти є знання загальної, спеціальної психології й педагогіки [10].

Однак для особистісно-професійної компетентності педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти недостатньо тільки мати знання, важливо вміти їх застосовувати на практиці, тобто володіти професійними вміннями, навичками. Окрім загальних, педагог з особистісно-професійною компетентністю має володіти спеціальними професійними вміннями роботи зі студентом з особливими освітніми потребами. До професійних умінь педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору належать вміння (навички): 1) оцінювати особливі потреби і можливості студентів; 2) адаптувати й модифікувати навчальні плани і програми відповідно до особливостей розвитку студента; 3) використовувати допоміжні навчальні технології, зокрема індивідуально орієнтовані диференційовані методики навчання; 4) здійснювати корекційно-виховну роботу зі студентами; 5) планувати й реалізувати спільну діяльність педагогів з батьками; 6) використовувати в роботі інноваційні технології навчання та методики викладання дисциплін.

Для успішної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору педагогічні працівники закладів фахової передвищої освіти мають володіти особистісно-професійною компетентністю стосовно андрагогічних знань, умінь та навичок роботи з дорослими [10].

Особистісно-професійна компетентність педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти полягає у відчутті постійної творчої активності, дотриманні принципу гнучкості освітніх програм, які відповідають потребам студентів із різними можливостями і здібностями.

Педагогічні працівники закладів фахової передвищої освіти повинні мати особистісно-професійну компетентність у здійсненні інклюзивного процесу диференційовано за індивідуальною освітньою траєкторією, посиленою для кожного студента, уміти надавати кваліфіковану спеціальну корекційну допомогу.

У результаті курсів педагогічні працівники закладів фахової передвищої освіти здобувають особистісно-професійну компетентність в: 1) оцінюванні стану розвитку кожного студента; 2) розробленні перспективних і короткочасних індивідуальних планів роботи зі студентом; 3) реалізації їх разом зі студентом; 4) залученні (за потреби) інших фахівців; 5) плануванні додаткових послуг; 6) аналізі результатів спільної діяльності й оцінюванні її.

Під час планування освітнього процесу педагогічний працівник закладу фахової передвищої освіти на основі власної особистісно-професійної компетентності зосереджується на необхідності: 1) упровадження інноваційних педагогічних і психологічних підходів, технологій і методів, зокрема при оцінюванні навчальних досягнень студентів; 2) запровадження індивідуального й диференційованого підходів до кожного студента з особливими освітніми потребами (індивідуальної освітньої траєкторії, програми розвитку чи індивідуального навчального плану); 3) забезпечення якісного педагогічного, психологічного, корекційного і реабілітаційного супроводу студентів з особливими потребами; 4) удосконалення роботи з батьками.

Особистісно-професійна компетентність педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти спрямована на досягнення головної мети – професійної соціалізації, тобто підготовки студента до самостійного професійного життя. Дослідники вважають, що педагогічна підтримка та допомога у процесі навчання не має перевищувати необхідну, інакше студент «може стати надто залежним від цієї підтримки, а компенсаторні можливості її організму послабляться [10].

Щодо другого завдання дослідження (апробації програми курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Інноваційні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору»), зазначимо, що Полтавською академією неперервної освіти ім. М. В. Остроградського запропоновані авторські курси підвищення кваліфікації викладачів закладів фахової передвищої освіти, які запускають програму удосконалення особистісно-професійної компетентності.

Здійснюючи курсову підготовку педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти до застосування інноваційних технологій навчання, ми спиралися на вже проведені нами дослідження [14–18], спільно з Л. Лебедик [7; 8; 20] і Н. Лосевою [9], публікації Н. Білик і І. Калініченко [11] та ін. Особливо актуальним є запровадження інноваційних технологій навчання в умовах кризи сучасної освіти, що показує необхідність перегляду устояних змісту, технологій, принципів, структури системи неперервної освіти. Такі курси допомагають викладачам означених закладів освіти заощадити час і кошти, що є важливим у сучасних умовах воєнної агресії, вдосконалити свою кваліфікацію, не зупиняючи освітній процес.

Так, за авторською програмою «Інноваційні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти» у формі тренінгу були проведені у 2020 році курси підвищення кваліфікації на базі Фахового медико-фармацевтичного коледжу Української медичної стоматологічної академії, Лубенського лісотехнічного коледжу, Чугуєво-Бабчанського лісного коледжу, Полтавського комерційного технікуму, Полтавського базового медичного коледжу, Відокремленого структурного підрозділу «Хорольський агропромисловий фаховий коледж Полтавської державної аграрної академії».

Інноваційні технології навчання містили проведені у 2020-2021 році онлайн-курси підвищення кваліфікації осіб з вищою освітою, зокрема, педагогічних працівників КЗ «Херсонський базовий медичний фаховий коледж» Херсонської обласної ради за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

За двома авторськими програмами були проведені онлайн-курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладу фахової передвищої освіти – Полтавського комерційного технікуму: «Компетентнісно-орієнтоване навчання у закладах фахової передвищої освіти» (2021 р.); «Технології інтенсивного електронного навчання під час вивчення дисциплін у закладі фахової передвищої освіти» (2022 р.).

За програмою «Інноваційні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору» проведено курси на базі Відокремленого структурного підрозділу «Ужгородський торговельно-економічний фаховий коледж Державного торговельно-економічного університету» (з 16 по 27 січня 2023 року), Київського авіаційного фахового коледжу (з 13 лютого по 10 березня 2023 року), Полтавського фахового коледжу підприємництва і ресторанного бізнесу (з 13 по 18 березня 2023 року).

Розвиваючи особистісно-професійну компетентність, курсисти отримали відповіді на питання: 1. Які завдання застосування інноваційних технологій навчання в умовах інклюзивного освітнього простору? 2. Які характеристики інтенсивного, прискореного, інтерактивного та інноваційного навчання в умовах інклюзивного освітнього простору? 3. Які прийоми, методи, етапи розвитку навичок застосування інноваційних технологій навчання? 4. Як проєктувати лекційні етапи навчання? 5. Як забезпечити виконання дій студентами з обмеженими можливостями здоров'я на етапах: з повною системою зовнішніх опор; зі скороченою системою зовнішніх опор; без зовнішніх опор, але й повільно; вільно, без опор? 6. Як проєктувати етап підсумкового узагальнення, етап контролю та етап корекції? 7. Як проєктувати чітко структурований електронний підручник мінімального обсягу для студентів з обмеженими можливостями здоров'я? 8. Як проєктувати такі інноваційні форми лекцій, як: лекція-бесіда, лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція з

застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультація, письмова програмова лекція? 9. Як проектувати сценарії таких форм семінарів із інтенсивного навчання, як: «дискусія», «круглий стіл», «ділова гра», «запитання і відповіді», «альтернативні запитання», «ситуаційний аналіз», «рольова гра» для студентів з обмеженими можливостями?

Розглядалися й можливості застосування інших інноваційних технологій навчання в умовах інклюзивного освітнього простору: модульних технологій як відкритих систем навчання – модульно-т'юторної, модульно-рейтингової, «кредитно-модульної» системи підготовки фахівців, технології ситуаційного навчання («кейс-метод»), критичної (екстремальної) ситуації як навчальної моделі, технології повного засвоєння; технології дослідницького (евристичного) навчання; імітаційної технології навчання – соціально-психологічного тренінгу, дискусійних технологій навчання; технології навчання у співробітництві; проективної освіти тощо.

Учасники тренінгів позитивно відгукуються про авторські курси, зокрема, директор Ужгородського торговельно-економічного фахового коледжу Сергій Михайлович Волощук відзначив: «Завдяки авторським курсам педагогічні працівники стали значно компетентними, а коледж в цілому значно конкурентним, адже без відриву від освітнього процесу вдосконалено кваліфікацію викладачів, вони навчилися використовувати інноваційні технології навчання в умовах інклюзивного освітнього простору, ефективніше спілкуватися на гуманістичних началах, навчилися висококваліфікованому діагностуванню особистісного і професійного розвитку студентів та його корекції».

Інші учасники курсів – Василь Васильович Гиндрюк, Олена Йосипівна Голанд, Світлана Михайлівна Голубка та інші вказали на важливість отримання всіма слухачами курсів інформаційного матеріалу у вигляді навчально-методичного посібника [8], а також у лекційному й електронному вигляді, що дало можливість учасникам тренінгу у власному темпі в дискусійних мікрогрупах й індивідуально відпрацьовувати навички застосування інноваційних технологій навчання (модульних, дослідницьких, імітаційних, електронних, інтенсивних, проективних) в умовах інклюзивного освітнього простору. Учасники курсів Марія Юріївна Лалакулич, Віталія Миколаївна Канчі, Лариса Борисівна Жук, Валерія Юріївна Смочко та інші відзначили важливість індивідуального підходу у відпрацюванні технологій викладання своїх навчальних дисциплін (наприклад, економіки, бухгалтерського обліку, фінансів, товарознавства, менеджменту тощо) та отримання сертифікату про підвищення кваліфікації державного зразка.

Висновки. Роль особистісно-професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти в реалізації інноваційних технологій навчання в умовах інклюзивного освітнього простору є надзвичайно ваговою, адже соціалізовані студенти з особливими потребами набувають можливість стати повноцінними професіоналами і членами соціуму. Для ефективного застосування інноваційних технологій навчання в інклюзивному освітньому просторі викладач з особистісно-професійною компетентністю володіє знаннями про специфіку розвитку студентів з особливими освітніми потребами, знає правила роботи зі студентами та іншими учасниками освітнього процесу, адаптує освітні програми під потреби студента і надає йому необхідну допомогу у професійному навчанні.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у дослідженні складників особистісно-професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти стосовно роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Література

1. Братишко Т. А. Інклюзивна освіта в Україні та особливості її концепції. *Науковий вісник Львівської академії. Педагогічні науки*. Кропивницький, 2019. Вип. 5. С. 67–70.
2. Калініченко І. О. Моделювання інноваційного закладу освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр»: концептуальні засади. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 2 (197). С. 59–66.
3. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

4. Лебедик Л. В. Досвід формування та розвитку професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти у провідних країнах Західної Європи. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2022. 440 с. С. 53–58.
5. Лебедик Л. Модель педагогічної компетентності майбутніх магістрів економіки в контексті компетентнісного підходу. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. пр. Суми: КЗ СОШПО, 2019. URL: <https://drive.google.com/file/d/1V2VpTieJnn6mWjmL6L-Aw7E4WJ8YMZ3M/view>
6. Лебедик Л. Розвиток професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. статей у 3-х ч. / За заг. ред. О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремова. Суми, 2020. Ч. 1. С. 40–47.
7. Лебедик Леся, Стрельников Віктор. Розвиток особистісно-професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2021. 656 с. С. 572–579.
8. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю., Стрельников М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін : навч.-метод. посіб. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2020. 303 с.
9. Лосева Наталія, Стрельников Віктор. Розвиток готовності педагогічних працівників до самовдосконалення на основі короткотермінових курсів-тренінгів. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 1 (190). С. 49–53.
10. Метельська Н. Й. Професійна діяльність педагога в умовах інклюзивного освітнього простору. 2021. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16812>
11. Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації : електрон. навч.-метод. посіб. / упоряд. : І. О. Калініченко, Н. І. Білик. Полтава : ПОШПО, 2021. 184 с.
12. Рукомєда В. О. Педагогічні технології інклюзивного навчання: традиції та новаторство. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : монографія / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. С. 217–223.
13. Сойка В. Б., Лебедик Л. В. Критерії підготовки викладача вищої школи до формування професійної компетентності майбутніх фахівців у технічному коледжі. *Зб. наук. статей магістрів*. Полтава : ПУЕТ, 2019. С. 401–407.
14. Стрельников В. Ю. Досвід проведення авторських курсів у Полтавському університеті економіки і торгівлі. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 8 (177). С. 21–24.
15. Стрельников В. Ю. Ергономічні засади впровадження компетентнісного підходу у післядипломній освіті. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2022. 440 с. С. 90–94.
16. Стрельников В. Складники особистісно-професійної компетентності викладача закладу післядипломної освіти. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. пр. Суми: КЗ СОШПО, 2019. URL: <https://drive.google.com/file/d/1wFLXdkIHhKIfcI4ZDrCdSUO2PfkfObdJ/view>
17. Стрельников В. Ю. Философские основы проектирования дидактических систем в русле компетентностного подхода. *Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе* : монографія / под ред. д.пед.н., проф. В. Ю. Стрельникова. Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. С. 9–28.
18. Стрельников В. Ю. Філософія проектування випереджувальної післядипломної педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти*: зб. наук. статей у 3-х ч. / За заг. ред. О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремова. Суми, 2020. Ч. 1. С. 160–167.
19. Шамрай Ольга. Сучасні тенденції управління закладом дошкільної освіти з інклюзивною формою роботи. *Імідж сучасного педагога* . 2022. № 6 (207). С. 53–56.
20. Lesya Lebedyk, Viktor Strelnikov. Educational space of continuous education of teachers: a facilitating approach. *Educational space: post-non-classical perspectives* / eds.: Dimitrina Kamenova, Svitlana Arkhypova. Varna: Varna university of management, 2023. P. 128–157.

РОЗДІЛ 7

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Бурлака Світлана,
Суми

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКІВ ТА ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовані складові професіоналізму керівників та педагогів закладів загальної середньої освіти, проаналізовано різні погляди науковців на визначено роль та значення професіоналізму в освіті. Автором здійснено аналіз критерій, показників та рівнів професіоналізму керівників та педагогів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: професіоналізм, керівник, педагог, заклад загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. В умовах реформування галузі освіти заклади загальної середньої освіти виконують важливі навчально-виховні функції, розширюють та поглиблюють знання учнів, впливають на розвиток професіоналізму керівників та педагогів тощо. Сучасні вимоги, поставлені перед суспільством, державою, потребують переосмислення професіоналізму керівників та педагогів закладів загальної середньої освіти. Знання, вміння та навички, котрі потрібні для здійснення професіоналізму, безперечно, є важливими, тому набуває актуальності поняття «професіоналізм», що визначається багатьма чинниками, що допомагають визначити професійність та готовність керівників та педагогів до здійснення результативної педагогічної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Визначення поняття «професіоналізм», а також шляхи удосконалення представлені в роботах А. Маркова, В. Огарьова, В.Гринькова, Б.Кобзар та інших.

Мета статті – обґрунтування складові професіоналізму керівників та педагогів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Професіоналізм - здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах - ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Професійна компетентність — поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань [5].

Завдання керівників у роботі із педагогами закладів загальної середньої освіти на сучасному етапі – задоволення потреб в оволодінні інноваційними методами контролю і управління, у формуванні професійної кар'єри на засадах постійного професійного вдосконалення, підвищення їх педагогічної культури. Відповідно до поставлених завдань формується структура роботи керівників з педагогами закладів загальної середньої освіти, а саме:

- школа молодого учителя;
- семінар-практикум для педагогів закладу для підвищення їх професіоналізму;
- індивідуальні консультації для молодих учителів;
- інструктивно-методичні та педагогічні наради з педагогами.

Під час організації заходів з підвищення рівня професіоналізму керівників та педагогів закладу загальної середньої освіти приділяється увага актуальним проблемам реформування розвитку освіти, а саме:

- піднесення ефективності управління розвитком професіоналізму педагогів через впровадження передового педагогічного досвіду;

–використання інформаційних технологій у роботі керівників та педагогів закладу освіти;

—методи експертних оцінок професіоналізму;

–система вивчення досвіду вчителів щодо підвищення рівня професіоналізму [4].

Такий зміст роботи із педагогами закладу освіти забезпечує стабільну та ефективну внутрішкільну роботу, виконання професійних завдань, поставлених перед школою на сучасному етапі розвитку суспільства.

Кращому засвоєнню фахових знань, виробленню умінь і навичок сприяє організація роботи консультаційних пунктів для молодосвідчених заступників з різних питань виховної роботи. Щомісячні інструктивно-методичні наради, що проводяться спільно з управлінням освіти для заступників, сприяють підвищенню якості управління виховним процесом.

Аналіз професійної діяльності заступника директора з виховної роботи в системі «людина-людина» дав змогу виділити особливості його професійної компетентності, що полягають в умінні встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини, впливати на мотиваційну та рефлексивну сферу вчителів й опосередковано учнів. Управління виховним процесом окреслює другу і третю особливості його професійної компетентності – це необхідність сформованості дидактичної та управлінської культур.

На основі розробок вчених та спираючись на власний досвід роботи, виділяємо *складові професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти, а саме:*

1. *Інформаційно-комунікаційна компетентність* передбачає здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного суспільства.

2. *Комунікативна* - вміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим; спілкування без обмежень усно, писемно, рідною й іноземними мовами.

3. *Продуктивна компетентність* - це не лише вміння працювати, а насамперед, здатність до створення власного продукту, прийняття певних рішень, несення відповідальності за них, готовність і потреба у творчості.

4. *Математична компетентність* - це вміння працювати з числом, числовою інформацією.

5. *Методична компетентність* – це оволодіння знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання, уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції.

6. *Автомізаційна компетентність* - здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності; готовність і потреба навчатися протягом усього життя.

7. *Соціальна компетентність* - це соціальні навички, що дозволяють адекватно виконувати норми і правила життя в суспільстві. Соціальна компетентність означає готовність і здатність установлювати соціальні відносини, при цьому дуже важливим є розвиток соціальної відносності та солідарності.

8. *Здоров'язберігаюча компетентність* – відповідальне ставлення до власного життя та здоров'я, потреба в активному відпочинку, оволодіння навичками запобігання перевтоми, уміння переживати невдачі, справлятися з тривогою, горем, травмою.

9. *Творча компетентність* – вміння генерувати нові ідеї, здатність заступника продуктивно організувати вирішення педагогічних проблем неординарними способами, діяти у тій чи іншій сфері відповідно до його інтелектуальної, комунікативної, психологічної компетентностей.

10. *Ситуативна компетентність* полягає у прийнятті управлінських чи будь-яких інших рішень щодо виникнення проблем відповідно до наявної ситуації.

11. *Моральна компетентність* - готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами.

12. *Психологічна компетентність* - це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.

13. *Пізнавально-інтелектуальна компетентність* – сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей заступника, що дають змогу здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення.

14. *Діагностична компетентність* – це вміння вивчати здібності фізичного, психічного, розумового розвитку, рівня морального, естетичного виховання, умов сімейного життя і виховання дітей.

15. *Прогностична компетентність* – вміння визначити напрямок своєї діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі виховної роботи, і передбачати кінцевий результат.

16. *Організаторська компетентність* – це вміння залучати членів педагогічного колективу, учнів, батьків до певної роботи і співробітництво з ними в досягненні поставленої мети.

17. *Оцінно-контрольна компетентність* – це вміння здійснювати зворотній зв'язок у своїй роботі. Під час оцінювання і контролю він може побачити не тільки досягнення у своїй роботі і роботі вчителів, учнів, а і причини недоопрацювань, зривів, невдач. Отримана інформація дасть змогу провести корекцію в діяльності з навчання і виховання, а також використовувати нові ефективні засоби і методи.

18. *Аналітична компетентність* – це вміння аналізувати завершену справу: яка її ефективність, чому вона нижча від поставленої мети і т.д.

19. *Рефлексивна компетентність* – професійна якість особистості, яка дає можливість найефективніше й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності.

20. *Бізнес-компетентність* – здатність оцінки затрат та результатів діяльності, знання організаційно-правових основ управлінської та підприємницької діяльності.

21. *Організаційно-управлінська компетентність* - здатність організувати роботу педпрацівників задля досягнення поставлених цілей [9].

Якщо керівник закладу загальної середньої освіти професійно удосконалюється, це дозволяє йому ініціювати і підтримувати самопізнання, саморозвиток усіх суб'єктів освітнього процесу, бо компетентний керівник це перш за все культурна людина, яка вміє створювати і постійно збагачувати культурно-інформаційне і предметно-розвивальне освітнє середовище, вміє реалізувати компетентнісні основи і принципи освіти у професійній діяльності, вміє працювати зі змістом знань, надаючи їм особистісно-смыслову спрямованість, змінює або переглядає цінності, що впливають на вибір змісту освіти; володіє різноманітними педагогічними технологіями, вміє надавати їм особистісно-розвивальну спрямованість; виявляє піклування про розвиток і підтримку індивідуальності кожного педагога тощо.

Можна стверджувати, що на сьогоднішній день кожний керівник потребує створення таких умов, які б сприяли його професіоналізму. Це досягається шляхом створення насиченого освітнього середовища, яке складається зі змісту, форм і методів і забезпечує індивідуалізацію та зворотний зв'язок.

Висновки. Таким чином, ефективний розвиток керівника закладу загальної середньої освіти має забезпечувати виконання таких вимог: проектування організації безперервного підвищення власної кваліфікації, забезпечення системного підходу в формуванні змісту підвищення власної кваліфікації, інтегрування традиційного навчання з підвищенням кваліфікації на робочому місці. Керівнику необхідно звертати особливу увагу на надання допомоги молодим спеціалістам, сприяти росту їх професіоналізму.

Література

1. Бургун І. Передумови та історія становлення компетентнісного підходу Педагогіка і психологія. 2010. № 1 2. С. 8-16.
2. Вдовиченко Р. Управлінська компетентність керівника школи. Харків : Основа, 2007. 112 с.
3. Волканова В. В. Компетентність – це... (тезаурус) Управління школою. 2009. № 7. С. 6-10.
4. Гужва О. І., Дубровкіна О. Б. Педагогічна рада «Зростання професіоналізму вчителя в системі компетентнісно орієнтованого навчання» / О. І. Гужва, О. Б. Дубровкіна // Завучу усе для роботи. 2009. № 15 С. 54-60.
5. Гуралюк А. Г. Інформаційна, комунікаційна та комунікативна компетентності у підвищенні кваліфікації керівника навчального закладу URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11gurdeo.pdf>
6. Полякова Г. Компетентність як орієнтація вчителя на найвищий результат у своїй роботі. Завуч. 2006. № 34. С. 8-10.
7. Ростовська В. І. Професійна компетентність заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу: проблеми та напрямки формування Управління школою. 2008. № 8. С. 6-8.
8. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>
9. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посібник. К.: Академвидав, 2006. 560 с.

Деменко Олена,
Суми

СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі обґрунтування стратегічного планування як невід'ємної частини розвитку закладу загальної середньої освіти. Робота розширює наукові уявлення про стратегічне планування як провідного аспекту управління закладом загальної середньої освіти. Автором визначені задачі, що пов'язані з досвідом підходів до стратегічного планування закладу загальної середньої освіти та професійної компетентності керівника щодо забезпечення якості шкільної освіти.

Ключові слова: стратегія, стратегічне планування, керівник, заклад загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта: виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити і опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни

Стратегічне планування – це процес забезпечення напрямів та змісту для щоденних видів діяльності. Стратегічне планування дає можливість перевірити цінності організації, її теперішній стан та оточення, фактори, пов'язані з досягненням бажаного майбутнього. Це надієвіше знаряддя розбудови одночасно і відповідальності, і компетенції персоналу. Зрештою, це основна передумова для успішної роботи будь-якої групи людей, що прагнуть досягти єдиної організаційної мети.

Аналіз актуальних досліджень. Визначення поняття «стратегічного планування», а також шляхи удосконалення представлені в роботах . С. Лазарева, М. М. Поташника та інших. Роль професійної компетентності в закладах загальної середньої освіти виокремлено

в роботах О. Зайцевої, О. Мармази, О. Пометун та інших. Окремі питання управлінської діяльності керівників та розвитку закладу загальної середньої освіти вивчали О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О.І. Мармаза та інші.

Мета статті – проаналізувати стратегічне планування як невід’ємну частину розвитку закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Основним завданням стратегічного планування є забезпечення розвитку закладу загальної середньої освіти, що досягається через інноваційні процеси та якісні зміни. Планування з одного боку, виступає як функція стратегічного управління, а з іншого – як процес імовірнісного або логічного проектування майбутнього закладу з урахуванням змін зовнішнього середовища.

Стратегічне планування як сукупність провідних науково-методичних ідей, принципів, підходів, що визначають основні цілі, стратегію та специфіку діяльності навчального закладу, – визначає основні положення щодо організації навчального процесу у період реформування освіти та інтеграції у світовий простір. Усіх нас цікавить наше майбутнє – як особисте, так і майбутнє організації, де ми працюємо. Як зазначив Том Лемберт, автор багатьох книг з менеджменту та професійний консультант, - «Єдиний шлях довідатися про майбутнє – це винайти його» [1, 44]. І стратегічне планування якраз ставить собі це за мету. Планування є постійним процесом, що відбувається у кожній школі. У школі планування сприймається як одна із функцій директора школи та інших представників адміністрації. Чому ж ми говоримо про стратегічне планування не лише як необхідний елемент управління та розвитку сучасної школи, а й елемент успішного розвитку для шкіл та громад?

У період оновлення системи освіти в Україні великого значення набувають пошуки принципово нових механізмів взаємодії всіх учасників навчально виховного процесу. Один із шляхів реформування управлінської ланки визначене «наукове обґрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління». Такою новою моделлю управління можна вважати управління розвитком закладу загальної середньої освіти. Це пов’язано із пошуком нових підходів до управління організацією за умов нестабільних, динамічно змінених факторів внутрішнього та зовнішнього середовища. Провідна роль у розвитку закладу загальної середньої освіти належить керівнику. На думку науковця Г.А.Дмитренко, недоліками традиційної школи: учнів не вчать учитись, більшість школярів просто не хоче вчитись, у них не формується ціннісне ставлення до свого розвитку, а відтак і до освіти. І пов’язує вчений ці фактори передусім із тим, чому і як навчають.[3, с.78]

Відомий вчений Т. М. Дзюба доводить, що школа – це живий організм, що постійно розвивається. Вона має свою індивідуальну поведінку, свої манери реагування на різні події, зміни зовнішнього середовища; свої можливості; рівень компетентності та професіоналізму; свій темперамент, емоційний настрій; свою історію, біографію, долю; свою систему моральних цінностей; вона розвивається завдяки своїм особливостям, внутрішнім закономірностям. Тобто школа має свою філософію організації.[8, с.78]

Стратегічний план – це письмовий документ, який визначає стратегію діяльності організації у довгостроковій перспективі (на 3-5 років). Він базується на результатах зовнішнього та внутрішнього оцінювання, містить бачення майбутнього організації, розробленого шляхом консенсусу, включає конкретні цілі та завдання, описані конкретними термінами – що повинно бути зроблено, коли, ким, яким чином [6, 94].

Оцінка та перегляд плану відбуваються наприкінці циклу планування, проте вони можуть також відбуватися на будь-якому етапі процесу планування. Іншими словами, це кінцевий та проміжні кроки постійного процесу. Такий письмовий план є дуже важливим документом, однак не менш важливим є процес його розробки. Процес стратегічного планування часто вимагає роботи невеликої групи людей, щоб зосередити зусилля та розробити письмовий документ, проте вклад кожного члена організації є необхідним для того, щоб кожен відчував свій внесок, як у процес, так і у результат. Тому важливо, щоб

члени команди вмiли працювати разом, були вiдданi процесу та користувалися повагою своїх колег. Хто б не керував процесом, вiн чи вона повиннi досить добре розумiти процес планування з тим, щоб допомагати iншим його пройти. Якщо це досвiд, який вiдбувається вперше для усiх членiв, зовнiшня пiдтримка експерта чи консультанта може бути дуже важливою, щоб розпочати процес [6, 91].

Стратегiчне планування закладом освiти – це цiлеспрямована, активна взаємодiя керiвника з iншими учасниками освiтнього процесу з метою забезпечення координацiї зусиль щодо оптимального функцiонування установи та переведення її на бiльш високий якiсний рiвень. Управлiння розвитком закладу освiти – це вид управлiнської дiяльностi, який спрямований на переведення установи в режим розвитку та забезпечення якiсно нових освiтнiх результатiв.

Таким чином, розвиток закладу освiти неможливий без розвитку системи планування ним, керiвник закладу загальної середньої освiти:

– вiдповiдає за реалiзацiю завдань освiти, визначених Законом України “Про освiту” та забезпечення рiвня закладу загальної середньої освiти у межах державних вимог до її змiсту i обсягу;

– здiйснює керiвництво i контроль за дiяльнiстю закладу;

– дiє вiд iменi закладу, представляє його в усiх державних та iнших органах, установах i організацiях, укладає угоди з юридичними та фiзичними особами;

– розпоряджається в установленому порядку майном i коштами закладу освiти; i вiдповiдає за дотримання фiнансової дисциплiни та збереження матерiально–технiчної бази закладу;

– приймає на роботу та звiльняє з роботи працювникiв закладу освiти;

– видає у межах своєї компетенцiї накази та розпорядження, контролює їх виконання;

– затверджує штатний розклад за погодженням iз засновником (власником) закладу;

– контролює організацiю харчування i медичного обслуговування дiтей;

– затверджує правила внутрiшнього трудового розпорядку, посадовi iнструкцiї працювникiв за погодженням з профспiлковим комiтетом;

– забезпечує дотримання санiтарно–гiгiєнiчних, протипожежних норм i правил, технiки безпеки, вимог безпечної життєдiяльностi дiтей i працювникiв;

– контролює вiдповiднiсть застосованих форм, методiв i засобiв розвитку, виховання i навчання дiтей їх вiковим, психофiзiологiчним особливостям, здiбностям i потребам;

– пiдтримує iнiцiативу щодо вдосконалення освiтньої роботи, заохочує творчi пошуки, дослiдно–експериментальну роботу педагогiв;

– організовує рiзні форми спiвпрацi з батьками або особами, якi їх замiнюють;

– щороку звiтує про навчально–виховну, методичну, економiчну i фiнансово–господарську дiяльнiсть закладу загальної середньої освiти на загальних зборах (конференцiях) колективу та батькiв, або осiб, якi їх замiнюють.

Розвиток як прирiст потенцiалу системи управлiння означає не просто зростання її окремих можливостей, але i збiльшення їх складностi, рiзноманiтностi, а це означає – i неповторностi, iндивiдуальностi.

Для стратегiчного планування закладу освiти необхідно знати сучасний стан справ: свої власнi сильнi та слабкi сторони, а також можливостi та загрози, якi розвиваються за межами організацiї. Данi стосовно ринку працi, для якого заклад освiти готує компетентних учнiв, є найважливишим зовнiшнiм чинником, який впливає на шлях розвитку навчально–виховного закладу. Ретельний аналіз ринку працi надає основну iнформацiю для визначення загроз i можливостей. SWOT–аналіз (вiд англійського Strength, Weakness, Opportunity, and Threat – сильна сторона, слабкiсть, можливiсть i загроза) складає основу для перевiрки цих змiнних показникiв, а також визначення їх впливу на процеси стратегiчного управлiння.

Висновки. Таким чином, стратегiчне планування, його розвиток можливий за рахунок процесiв оновлення, внесення в систему чогось нового та має вплив на розвиток закладу

загальної середньої освіти. Для проведення SWOT-аналізу застосовуються певні засоби збору необхідної інформації, перш за все слід зібрати якомога більше інформації стосовно стану якості освітніх послуг.

Література

1. Грищенко Н.А. Педагогічний аналіз в управлінні школою. Кіровоград, 2016. 145с.
2. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи // Директор школи. 2017. №31. С. 7 – 9.
3. Дмитренко Г.А. Управління людськими ресурсами: Навчальний посібник, Київ: Олді Плюс, 2016. 273 с.;
4. Забродська Л.М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект. Х.: Видав.група «Основа», 2018. 240 с.
5. Забезпечення безперервності й наступності навчання в умовах загальноосвітнього комплексу // Директор школи ліцею та гімназій: Науково-практичний журнал для керівників закладів освіти. 2018. №6. С. 73–77.
6. Калініна Л. Засади соціально-педагогічної інформації // Освіта і управління. 2019. Т. 3. №4
7. Маслов В.І. та ін. Система інформації та комп'ютерні технології в управлінні школою. К.: ІЗМН, 2017. 80 с.
8. Стратегічне управління: науково-методичне забезпечення розвитку сучасної 12-річної школи / Укл. Т.М.Дзюба. Полтава: АСМІ, 2017. 126с.

Івашина Людмила,
Суми
Сірий Ігор,
Суми

ОСОБЛИВОСТІ РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У публікації розкрито сутність ризик-менеджменту як важливої складової управлінської діяльності керівника закладу освіти, розглянуто роль та значення ризик-менеджменту в управлінській компетентності керівника закладу загальної середньої освіти та проаналізовано основні вимоги професійної компетентності педагогів.

Ключові слова: *ризик-менеджмент, керівник, управлінська компетентність, заклад освіти.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції реформування системи освіти, посилення автономії закладів освіти, нові вимоги до управлінської діяльності менеджерів освіти, забезпечення результативного управління закладом освіти у сучасних умовах неможливо без ефективного управління ризиками, оскільки процеси планування, проектування, організації освітнього процесу та інші процеси життєвого циклу передбачають велику кількість ризиків. Ризик - це кількісна оцінка вдалого або невдалого результату. Вимірювання ризику можливе математичним шляхом за допомогою застосування теорії ймовірностей і закону великих чисел на основі статистичних даних.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці і практики докладають значних зусиль для розв'язання цього завдання. Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, дисертаційних досліджень та освітньої практики доводить, що увага до саморозвитку і постійно зростає. Це знайшло відображення у працях А. В. Михайлов, В. П. Зінченко, В. А. Машин, Л. М. Мітіна – з питань теоретичних та практичних засад оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників. Проте слід зазначити, що ціла низка пов'язаних з цією проблемою питань поки що залишається невирішеною.

Мета статті – охарактеризувати особливості ризик-менеджменту як важливої складової управлінської діяльності керівника закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Ризик-менеджмент у закладі освіти виконує функції, притаманні будь-якій управлінській діяльності (прогнозування (планування), організації, контролю, регулювання, координації та мотивації), але при цьому специфіка їх виконання визначається об'єктом управління. Прогнозування ризику в закладі освіти суттєво впливає на ухвалення управлінських рішень і передбачає розробку перспективних змін стану об'єкта в цілому й окремих його частин, що здійснюється за допомогою статистичних (шляхом екстраполяції) та експертних методів (на основі передбачення змін, використовуючи досвід та інтуїцію експертів). «ризик менеджмент в освіті є одним із напрямків сучасного менеджменту, що вивчає проблеми управління ризиками, які виникають у діяльності закладу освіти. Науковці виділяють три основних напрями ризик-менеджменту:

- 1) розробка системи заходів спрямованих на запобігання і профілактику ризиків;
- 2) мінімізація негативних наслідків, які можуть заподіяти ризики напрямкам діяльності освіти;
- 3) можливість отримати в ситуації ризику додаткові доходи чи інші переваги» [2].

Визначено переваги ризик-менеджменту, а саме: ризик-менеджмент є основою для підвищення ефективності стратегічного планування; поліпшує ефективність/результативність діяльності закладу освіти; сприяє оптимальному використанню ресурсів закладу освіти; сприяє більшій відкритості діяльності керівництва і поліпшує комунікації; забезпечує вище керівництво коротким оглядом головних ризиків, з якими стикається заклад освіти, а також відомостями про ресурси, виділені для впливу на вірогідні ризики; сприяє запобіганню ризиків у закладі освіти, надаючи менеджерам освіти ефективну й послідовну методологію вивчення ризиків.

Функція організації у ризик-менеджменті – формування та реалізація програми дій у закладі освіти, що спрямована на зменшення ризику на основі визначених правил і процедур, які притаманні конкретному закладу освіти. Контроль у ризик-менеджменті полягає в перевірці в закладі освітніх робіт по зменшенню ступеня ризику, що потребує аналізу результативності заходів з метою оцінювання ефективності дій. Координація сприятиме забезпеченню єдності об'єкта і суб'єкта управління та полягає в узгодженості дій усіх ланок системи управління ризиком, апарату управління, фахівців і педагогів у закладі освіти. Функція регулювання у закладі освіти передбачає вплив на об'єкт управління з метою досягнення стану рівноваги об'єкта управління у випадку відхилення від заданих параметрів. Мотивація в ризик-менеджменті є процесом спонукання суб'єктів закладу освіти до зацікавленості в результатах своєї праці. Поєднання виконання всіх функцій ризик-менеджменту дозволяє характеризувати його з позицій процесного підходу в менеджменті як низку послідовних управлінських дій, що характеризуються такими основними етапами реалізації: визначення мети ризикованих подій (цілі ризику); діагностика проблеми; визначення можливих ризиків; аналіз ризику; визначення методів впливу на ризик; вибір оптимального методу впливу за умов оцінки порівняльної ефективності; розробка управлінського рішення; ухвалення рішення; безпосередній вплив на ризик; контроль і коригування результатів процесу управління. Вважаємо доцільним констатувати, що сучасний менеджмент передбачає управління зорієнтоване на результат. Аналіз досліджень і вивчення передового зарубіжного досвіду засвідчив, що у вітчизняній практиці спостерігається низька готовність щодо виявлення ризиків, відсутність системного розуміння взаємозв'язку між їх різними видами, обмежене розуміння сценаріїв «найгіршого розвитку подій» [8].

У процесі своєї діяльності керівник закладу освіти стикаються із сукупністю різних видів ризиків, що відрізняються між собою за місцем та часом виникнення, сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинники, які впливають на їх рівень. Сучасні класифікації ризиків дозволяють поділити їх на кілька груп за різними ознаками: масштабом виникнення,

джерелом, часом, терміном дії, за характером прояву та сферою походження. Розвиток керівника характеризується активним перетворенням свого внутрішнього світу, обумовлений процесами саморуку особистості та її діяльності, здатністю стати в практичне ставлення до своєї життєдіяльності в цілому.

Підвищення кваліфікації керівників та педагогів в умовах ризик-менеджменту передбачає неперервний розвиток творчого потенціалу– сукупності можливостей засвоєння професійних знань, формування педагогічних умінь, розвитку особистісних якостей, які забезпечують оволодіння новими методами і формами навчання й виховання. Сучасні програми підвищення кваліфікації повинні сприяти розвитку особистості педагога, надавати знання, що виходять за межі функціональних обов'язків, формують бажання самовдосконалюватися, пізнавати себе. По суті, курси підвищення кваліфікації мають об'єднувати процеси індивідуального розвитку педагога із професійним [5].

Ризик-менеджмент в закладі загальної середньої освіти розглядається як об'єктивний і необхідний чинник. Відповідно до цього принципу потрібно не прагнути уникати ризиків, а вміло керувати ними, домагаючись максимальної користі від ризикових ситуацій. Підвищення ефективності управління ризиками керівництво має вживати заходів для їх прогнозування. Прогнозування дозволяє заздалегідь підготуватися до негативних явищ і створити необхідні передумови для їх нейтралізації. Під час розробки стратегії і тактики розвитку закладу загальної середньої освіти в обов'язковому порядку повинні бути визначені ризики, вивчені всі потенційні загрози, оцінені масштаби наслідків і ймовірність їх виникнення, визначено заходи, спрямовані на їх мінімізацію.

Висновки. Таким чином, управління ризиками в закладах освіти та врахування основних положень теорії управління дає можливість забезпечити результативне управління закладом загальної середньої освіти. В управління закладом освіти застосовуються основні етапи ризик-менеджменту, а саме: визначення мети ризикованих подій, діагностика проблем, визначення можливих ризиків, аналіз ризику, визначення методів впливу на ризик, вибір оптимального методу впливу за умов оцінки порівняльної ефективності, розробка управлінського рішення, ухвалення рішення, безпосередній вплив на ризик, контроль і коригування результатів процесу управління.

Література

1. Вдовіченко, О. В. (2007). Готовність до ризику у різних сферах діяльності. *Методика дослідження*. (сс. 24-21) О.-Одеса: Фенікс.
2. Артим-Дрогомирецька, З. Б. (2013). *Економічний ризик* Київ: Центр учбової літератури.
3. Боровик, М. В. (2007) *Ризик-менеджмент: конспект лекцій для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент*. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова.
4. Вітлінський, В. В. (2011) *Ризик у менеджменті* Київ: ТОВ «Борисфен-М».
5. Закон України "Про повну загальну середню освіту" (2020). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
6. Закон України "Про освіту" (2017). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
7. Мостенська, Т. Л., Скопенко, Н. С. (2010). Ризик-менеджмент як інструмент управління ризиком. *Вісник Запорізького національного університету. Сер. Економічні науки*, 3, 72–79.
8. Старостіна, А. О. (2004). Ризик-менеджмент: Теорія та практика: навч. посіб. Київ: Політехніка.
9. Черненко, Н. М. (2020). *Ризик-менеджмент у закладах освіти*. Одеса: Retrieved from: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/9759/1/>

УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито умови реалізації самоменеджменту управлінської діяльності, розглянуто роль та значення самоменеджменту керівників закладів освіти та проаналізовано основні вимоги до професійної компетентності керівників.

Ключові слова: самоменеджмент, керівник, управлінська діяльність, реалізація.

Постановка проблеми. Основним напрямом удосконалення рівня професійної компетентності керівників закладів освіти є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності. Тому головним завданням стало питання розвитку самоменеджменту управлінських кадрів та надання своєчасної адміністративної допомоги з цього напрямку.

Сутність самоменеджменту полягає в оволодінні технікою і культурою розумової праці, умінні долати проблеми, самостійно працювати не тільки над особистісним самовдосконаленням, а й над професійним.

Основним змістом самоменеджменту є оновлення і вдосконалення знань, що є у спеціаліста, його умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності. У сучасному суспільстві постійна самоосвіта все більше стає умовою успіху в професійній діяльності та захищає особистість від інтелектуального зuboжіння.

Проблема самоменеджменту стає все більш актуальною, оскільки є безперервним, організованим процесом розвитку та збагачення культури керівників на основі сформованих освітніх потреб.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми самоменеджменту, а також напрями їх рішення вивчені і представлені в роботах В.Будак, В. Демчук, Л. Коростіль, І. Марченка та інших. У своїх працях науковці розкривають роль самоменеджменту та визначають загальні шляхи формування готовності керівників закладів освіти. Окремі характеристики поняття «самоменеджмент» виокремлено в роботах М. Данилова, Н. Кузьміної, П. Підкасистого, Г. Чайки та інших.

Проблема самоменеджменту керівників стає все більш актуальною, оскільки є безперервним, організованим процесом розвитку та збагачення культури керівників на основі сформованих в нього освітніх потреб. Для створення мотивації керівників закладу освіти до самоменеджменту використовується адміністративний контроль, який складає систему чинників, завдяки яким керівник саморозвивається.

Мета статті – охарактеризувати умови реалізації самоменеджменту управлінської діяльності.

Виклад основного матеріалу. В управлінській діяльності актуальним питанням є якість навчально-виховного процесу, рівень педагогічної та методичної майстерності керівників, саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіта керівників. Самоменеджмент – це потреба, яка захищає особистість від інтелектуального зuboжіння, це процес пізнавальної діяльності, це удосконалення будь-яких якостей людини.

Кожен керівник самоменеджменту закладу освіти повинен користуватися основними вимогами до самоосвітньої діяльності, а саме:

- зв'язок самоменеджменту з практичною діяльністю керівника;
- систематичність і послідовність самоменеджменту, неперервний характер роботи, постійне ускладнення змісту та форм самоосвіти;
- комплексний підхід до відбору змісту й організації обраної теми з самоосвіти;
- індивідуальний характер самоменеджменту не виключає і колективних форм роботи;

- створення умов до нових наукових досягнень і фактів передового педагогічного досвіду;
- завершеність самоменеджменту на кожному її етапі.

Самоменеджмент - це цілеспрямована робота керівника з розширення та поглиблення своїх теоретичних знань, удосконалення професійних навичок у світі сучасних вимог педагогічних та психологічних наук. Організація самоменеджменту передбачає практичну діяльність керівників; систематичність і послідовність, постійне ускладнення її змісту і форм; індивідуальний характер самоосвіти як найбільш гнучкої форми набуття педагогом знань; гласність і наочність результатів самоосвіти в педагогічному колективі; створення в закладі загальної середньої освіти умов для звернення керівників до нових досягнень науки і передового педагогічного досвіду; підготовка виступу, написання реферату, підготовка доповіді, участь у засіданні педагогічної ради, науково-практичній конференції тощо.

З появою в роботі керівника закладу освіти інформаційно-комунікаційних технологій, значно підвищуються можливості самоменеджменту, що реалізуються за дотриманням певних умов, а саме:

- самоменеджмент передбачає не лише закріплення професійних знань і засвоєння вже відомої наукової інформації, а і здобуття нових наукових методичних знань, практичних навичок тощо;
- самоменеджмент повинна бути безперервною, збагачення знань може відбуватися на основі попередньої підготовки керівників;
- самоменеджмент має допомогти керівникам застосувати свої професійні знання у його практичній діяльності;
- у процесі самоменеджменту реалізується потреба особистості в особистому розвитку;
- керівник уміє визначити свої сильні та слабкі сторони, володіє способами самопізнання та самоаналізу, є відкритим до змін;
- керівник має розвинуту здатність до діяльності особистості, орієнтованої на усвідомлення своїх дій, почуттів, аналіз цієї діяльності й формулювання висновків;
- програма професійного самоменеджменту передбачає дослідницьку, пошукову, творчу діяльність.

Зміст індивідуального самоменеджменту керівників закладів освіти охоплює вивчення управлінської та наукової літератури, участь у роботі шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань; розробку окремих проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховної роботи, проведення експериментальних досліджень; підготовку доповідей, виступів по радіо, телебаченню, огляд і реферування педагогічних та методичних журналів, збірників тощо.

Самоменеджмент керівників – це процес пізнавальної діяльності, удосконалення будь-яких якостей людини, складова професійної компетентності. Самоменеджмент розглядають як активну, саморегульовану, професійну, пізнавальну діяльність, спрямовану на самовдосконалення, саморозвиток і самореалізацію, як необхідну умову їх професійної діяльності. Отже, проблема дослідження самоменеджмент – складний і тривалий процес формування освіти, оскільки саме від учителя, його знань, вмінь залежить якість змін, які чекають на заклад освіти.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що чим більше інформації, методів та інструментів у своїй роботі використовує керівник, тим більшим буде результативність його праці. Але яким би сучасним комп'ютером і найшвидшим Інтернетом не забезпечити вчителя, найголовніше - це бажання вчителя працювати над собою і його здатність творити, вчитися, експериментувати і ділитися своїми знаннями та досвідом, набутими у процесі самоменеджменту. Самоменеджмент посідає особливе місце в функціонуванні закладу освіти за дотриманням умов, принципів, напрямків реалізації, етапів розробки самоосвітньої діяльності. Самоменеджмент розглядають як активну, саморегульовану, професійну,

пізнавальну діяльність, спрямовану на самовдосконалення, саморозвиток і самореалізацію, як необхідну умову їх професійної діяльності.

Можна стверджувати, що чим більше інформації, методів та інструментів у своїй роботі використовує керівник, тим більшим буде результативність його праці. Але яким би сучасним комп'ютером і найшвидшим Інтернетом не забезпечити керівника, найголовніше – це бажання працювати над собою і його здатність творити, вчитися, експериментувати і ділитися своїми знаннями та досвідом, набутими у процесі самоменеджменту.

Література

1. Будак В.Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В.Д.Будак // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: Збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2002.
2. Демчук В.С. Основи освітнього менеджменту / К.: Ленвіт, 2007 р.
3. Квардіціус Л.В. Професійна самоосвіта вчителя. Управління школою. № 13. 2006.
4. Коростіль Л. А. Самоосвіта як умова профільного навчання та адаптації до життя. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. 2009. № 1. С. 95-105.
5. Марченко І.А. Самоменеджмент як складова моделі розвитку ключових компетентностей учителів початкових класів у післядипломній освіті URL: <http://innovacoippo.edukit.kr.ua/>
6. Чайка Г.Л. Самоменеджмент менеджера: навч. посіб. К.: Знання, 2014. 422 с.

Литвиненко Яна,
Суми
Сидоренко Наталія,
Суми

ПРИНЦИПИ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Спілкування є невід'ємною частиною людського життя, ознакою цивілізованості суспільства і способом соціальної взаємодії. За допомогою комунікації люди проявляють та реалізують свої особистісні й професійні потреби. Доведено, що найбільшу частину часу керівник присвячує саме спілкуванню, адже від його ефективності залежить успішність певної організації, підприємства тощо. Уміння очільників конкретних освітніх закладів комунікувати є важливою складовою всього освітнього процесу в країні.

Сучасний етап розвитку освіти позначений процесами модернізації та реформування, що ґрунтуються на інноваційному мисленні суб'єктів освіти і спрямовані на створення нової освітньої моделі, яка дасть змогу сформувати всебічно розвинену особистість, повноцінного члена конкурентного, високотехнологічного соціуму. Реалізація цілей сучасної освіти можлива лише за умови ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, яку модерує та регулює досвідчений менеджер.

Менеджер освіти – це фахівець освітньої галузі, який не лише курує процеси навчання, виховання й розвитку, але всіляко сприяє та відповідає за якість освітніх послуг, конкурентоспроможність очолюваного ним закладу тощо.

В. Саук до основних функцій менеджера освіти відносить організацію та координацію діяльності колективу на основі врахування законів соціології, економіки, психології, конфліктології та інших наук. Головними завданнями менеджера, на думку вченого, є визначення мети управління, стимулювання, комунікація і контроль [5].

Т. Бурлаєнко визначає сучасного менеджера освіти як фахівця, який має достатню економічну підготовку і розвинуте економічне мислення, здатний виявляти проблеми, приймати управлінські рішення і нести відповідальність за їх реалізацію, генерує ідеї та

аргументовано презентує свою позицію, виявляє ініціативність і підприємливість, досягає позитивних результатів у роботі [1].

Пріоритетним завданням сучасного освітнього менеджменту є забезпечення високого рівня якості освіти та її актуальність відносно вимог інноваційного суспільства, що здійснюється через створення організаційно-педагогічних умов, які сприяють формуванню й розвитку базових компетентностей учасників освітнього процесу.

Відповідно до статті 26 Закону України «Про Освіту», керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень організовує діяльність закладу освіти, забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм, супроводжує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти [3]. Ці та інші важливі функції, пов'язані із управлінням закладом освіти, менеджер ефективно здійснює не лише завдяки високому рівню професійної компетентності, а й володінню основами комунікації та соціальної взаємодії.

Особливості спілкування й комунікативної культури менеджера освіти досліджено вченими в різних аспектах: у методологічному (О. Бондаревська, Н. Кузьміна); у педагогічному (О. Пищик, В. Туркот, Н. Ковальчук); у психологічному (Б. Ананьєв, І. Зимня, Є. Рогов); у соціологічному (Т. Дрідзе, Є. Руденський); у лінгвістичному (А. Коваль, Г. Михальська, М. Пентилюк) тощо.

Учені справедливо зауважують, що комунікативна культура (у поєднанні із політичною, правовою, адміністративною, менеджерською, соціально-психологічною, інформаційною та економічною) належить до основних напрямів діяльності керівника.

На нашу думку, управлінський потенціал комунікативної культури керівника якнайповніше розкриває таке поняття, як «комунікативне лідерство», адже без володіння керівником (лідером) основ спілкування, вербального й невербального виголошення своєї позиції перед колективом, мотивації співробітників тощо неможливе ефективне здійснення управлінської діяльності.

Комунікативне лідерство – це здатність ефективно спілкуватися із підлеглими та вести їх до досягнення спільних цілей. Комунікативний лідер володіє навичками слухання, чіткого формулювання й висловлювання своїх думок, ініціювання діалогу та співпраці із членами команди, він здатний використовувати різні методи комунікації для того, щоб збільшити ефективність роботи та досягти максимального результату. Комунікативне лідерство є ключовим фактором в освітній діяльності установи.

Успішність навчального закладу взагалі і ступінь професіоналізму його очільника зокрема пов'язані із розвитком комунікативного лідерства та типом комунікативної поведінки керівника.

У структурі комунікативної культури менеджера важливе місце посідає культура спілкування, що виявляється у прийнятті управлінських рішень, у виборі типу комунікативної поведінки і стилю спілкування керівника. У сучасній науці традиційно розрізняють три типи комунікації: авторитарний, демократичний і ліберальний. Стили спілкування визначають тип комунікативної поведінки керівника.

Використовуючи усталену класифікацію типів спілкування керівника, дослідниця О. Гузар, дещо розширює її з огляду на модернізацію сучасної освіти та переоцінки особистості кожного окремого учасника акту спілкування, виділяючи дві моделі комунікації, перша з яких охоплює такі стилі:

- авторитарний (взаємодія із колективом виявляється у надмірній регламентації і тотальному контролі, за якого співробітники виконують чіткі інструкції та накази, що надає менеджер);
- демократичний (керівник ураховує інтереси та думки підлеглих, усі члени колективу мають власну позицію і беруть участь в організації у діяльності закладу освіти);

- ліберальний (очільник відіграє роль спостерігача, посередника між членами колективу і вищими органами влади, надає співробітникам необхідну інформацію та матеріали для виконання завдань і мінімально втручається у перебіг подій у закладі).

Друга модель, за визначенням ученої, включає предметно орієнтовану та особистісно орієнтовану комунікацію, що полягає в управлінні спільною діяльністю колег та у спрямуванні на конкретну особистість відповідно [2, с. 5–6].

Очевидно, що надмірна регламентація та авторитаризм поступаються особистісно спрямованому спілкуванню та обмежують рівень зростання позитивного авторитету керівника серед підлеглих і впливають на статус закладу освіти загалом.

Предметна та особистісна орієнтація комунікативної поведінки менеджера освітнього закладу виявляється у мотивації професійної діяльності підлеглих, дотриманні етики прийому на роботу та звільнення, а також у наявності комунікативної толерантності.

Складовою комунікативної поведінки є комунікативна стратегія, правильність вибору якої зумовлює ефективність професійної діяльності менеджера. Комунікативна стратегія – це сукупність мовно-мовленнєвих дій, спрямованих на реалізацію комунікативної мети мовця.

На основі проаналізованих наукових праць та враховуючи спостереження за управлінською діяльністю менеджерів освіти, ми визначили основні принципи, що характеризують ефективне спілкування керівників закладів освіти:

1. *Відкритість і чесність у спілкуванні.* Коли керівник відкритий і чесний із членами своєї команди, це допомагає йому зміцнити довіру, яка є важливою складовою будь-якого успішного колективу. У спілкуванні менеджер повинен демонструвати готовність до діалогу, здатність пустити співрозмовників у свою емоційно-вольову сферу, поділитися власною інформацією (позицією) і показати, що думка інших також буде почута й прийнята.

2. *Взаєморозуміння та взаємоповага між керівником і співробітниками.* Повага є ще одним важливим аспектом ефективної комунікативної культури. Керівник, який виявляє повагу до членів своєї команди, створює середовище, що сприяє взаємній повазі у колективі. Це може призвести до підвищення продуктивності, більш зваженого прийняття рішень і позитивної робочої атмосфери.

3. *Дотримання норм літературної мови,* що реалізується у лаконічності, логічності, послідовності, емоційності, виразності тощо. Наголосимо, що не менш важливим є здійснення спілкування у чіткій і зрозумілій формі, а також використання різних способів комунікації залежно від ситуації.

4. *Розвиток паралінгвістичної системи.* Керівник має приділяти увагу вокалізації, адже від якості його голосу, діапазону, потужності й тональності залежить ступінь ефективності комунікації.

5. *Використання невербальних засобів комунікації,* тобто передача інформації не лише за допомогою словесних знаків, а й за допомогою міміки, жестів, тону, голосу, поз тіла тощо. Невербальні засоби можуть передавати як різні повідомлення, так і настрій, емоції, ставлення до людини або до ситуації, рівень комфорту та ін.

6. *Дотримання правил етики спілкування,* що виявляються передусім у толерантності, доброзичливості, відповідальності, чесності тощо.

7. *Активне слухання співрозмовника.* Ефективність комунікативного акту залежить не тільки від уміння керівника доступно і переконливо довести власну думку, але й від здатності надавати зворотну реакцію співрозмовникам, бути зацікавленим у бесіді. Слухання, як і говоріння, є невід'ємною частиною соціальної взаємодії, адже тільки активно слухаючи, керівник може досягти конструктивного спілкування з опонентом.

8. *Емпатія та проникливість.* Уміння слухати й розуміти інших збільшує перспективи комунікативного акту бути успішним, а отже, підвищує шанси керівника досягти мети своєї управлінської діяльності.

Слід зазначити, що навіть при послідовному дотриманні керівником цих принципів, деякі фактори можуть негативно впливати на рівень його комунікативної культури, зокрема

це особистісні характеристики, стиль керівництва й комунікативні навички. Управлінці, які є екстравертами і мають розвинені комунікативні здібності, можуть обґрунтовано використовувати більш відкриті та експресивні форми спілкування, водночас керівники-інтроверти надають перевагу більш рефлексивним і стриманим стилям спілкування.

Високий рівень розвитку комунікативної культури керівника є складовою високої культури розвитку особистості та індикатором продуктивних взаємин у колективі та поза його межами.

Дотримання основних принципів комунікації – це необхідна умова ефективного функціонування закладу освіти, а високий рівень комунікативної культури управлінця – показник позитивного іміджу не лише його особисто, а й освітньої установи в цілому. Менеджер, який працює над удосконаленням рівня комунікативної культури, формує власний авторитет, а також підвищує репутацію закладу, яким він управляє, що допомагає налагодженню партнерських стосунків з іншими установами.

Література

1. Бурлаєнко Т. І. Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу. Теорія та методика управління освітою. № 7. 2011. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/2.pdf
2. Гузар О. Комунікативне лідерство керівників освітніх закладів : навчальний посібник. Київ, 2016. 40 с.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Етика ділового спілкування: Курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. Київ, 2003. 208 с.
5. Саук В. І. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності менеджерів освіти в інституті післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17490/1/%D0%A1%D0%B0%D1%8E%D0%BA.pdf>
6. Соловійова Д. В. Комунікативна толерантність особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. № 2. С. 34–37.

Перлик Вікторія,
Суми

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

Стаття є дослідженням державно-громадського управління в сучасному закладі загальної середньої освіти в умовах децентралізації. Актуальність теми полягає в тому, що децентралізація створює нові умови для розвитку шкіл, але водночас вимагає від управлінців і педагогів змінити свої підходи до управління освітнім процесом. Метою дослідження є виявлення основних методів державно-громадського управління в закладі загальної середньої освіти в умовах децентралізації. Об'єктом дослідження є заклад загальної середньої освіти. Основні методи дослідження включали аналіз нормативно-правових актів та спостереження за роботою управлінських структур. Результати дослідження показали, що ефективність державно-громадського управління в закладах загальної середньої освіти в умовах децентралізації залежить від залучення громадськості до процесу управління, відповідальності керівників закладів та компетентності педагогічних працівників.

Ключові слова: децентралізація, заклади загальної середньої освіти, державне управління, громадський контроль, система освіти.

Постановка проблеми. Децентралізація в Україні створює нові можливості та виклики у сфері державно-громадського управління загальної середньої освіти (далі ЗЗСО). Зокрема, зміна структури влади та перерозподіл повноважень між різними рівнями управління змінює підходи до управління загальною середньою освітою. Нові заклади ЗЗСО,

які з'явилися в результаті реформування освітньої галузі та децентралізації, потребують нових підходів до управління та координації діяльності. Зростання ролі громадськості в управлінні загальною середньою освітою також стає все більш актуальним питанням. Громадськість має бути залучена до процесу прийняття рішень та контролю за їх реалізацією, що вимагає відповідних механізмів та інструментів управління. Отже, питання державно-громадського управління сучасним ЗЗСО в умовах децентралізації є надзвичайно важливим і потребує дослідження та розробки нових підходів та інструментів управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження питань державно-громадської взаємодії здійснювалося науковими співробітниками відділу економіки і управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України в межах фундаментального дослідження «Державно-громадське управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії» (2021–2023). Зокрема, у працях таких учених, як: Л. Калініної, О. Онаць, Н. Лісової, Г. Калініної, М. Малюги, Л. Попович, Б. Чижевського висвітлено проблеми державно-громадського управління в сфері освіти на засадах партнерської взаємодії; феномен механізмів управління розвитком загальної середньої освіти; методологічні аспекти управління закладом освіти на засадах партнерства; партнерська взаємодія закладу освіти і громади; механізми соціально-педагогічного партнерства; стан і перспективи державно-громадського управління в освіті України та ін.

Мета статті полягає у комплексному та всебічному дослідженні ключових засад і методів державно-громадського управління сучасним закладом загальної середньої освіти в умовах децентралізації.

Виклад основного матеріалу. Розвиток державно-громадської взаємодії в управлінні освітніми закладами впродовж останнього періоду дає підстави стверджувати, про те, «що сформувався особливий тип управління – державно-громадський, який характеризується тим, що суб'єкти, які здійснюють політику в сфері освіти, і освітні організації здійснюють постійну взаємодію в управлінні освітою і наданні освітніх послуг з суб'єктами, що представляють інтереси суспільства і населення, при їх відповідальній участі в цій діяльності» [3].

При цьому необхідно врахувати окреслені проблеми співвідношення, взаємозалежності і взаємовпливу системи управління і освітнього закладу, поєднання державного і громадського в управлінні освітніми установами та системами освіти. Державно-громадське управління освітнім закладом продиктовано низкою вагомих чинників, серед яких головним є зростаюча роль громадської думки про діяльність освітньої установи й бажання учасників освітнього процесу реально впливати на організацію і результати діяльності освітнього процесу. В цьому контексті дослідник В. Грабовський характеризує державно-громадське управління освітою як процес поєднання діяльності державних та суспільних суб'єктів управління в інтересах людини, соціуму, влади [1, с. 8].

Державно-громадське управління ЗЗСО за своєю природою передбачає підготовку, ухвалення та виконання управлінських рішень на основі забезпечення їхньої відповідності нормам Конституції України, вимогам законодавства та положенням нормативно-правових актів. За своїм змістом, рівнем, об'ємом, характером, особливостями та специфікою таке управління є інноваційним і перспективним. Державно-громадське управління освітою та громадське самоврядування у сфері освіти та закладів освіти збільшує довіру спільноти до органів місцевого самоврядування, підтверджує легітимність органів влади та їхніх рішень. У сучасних умовах роль державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії є ключовою, оскільки надає можливість здійснювати цілеспрямований, комплексний і скоординований вплив на освітній та управлінський процеси як загалом, так і на його основні елементи з метою досягнення найбільшої відповідності параметрів вимогам, нормам і стандартам його функціонування й результатів [7].

Базовими законами, що визначають специфіку і особливості державно-громадського управління у сфері загальної середньої освіти та ЗЗСО є Закони України «Про освіту» [10],

«Про повну загальну середню освіту» [11], установчі документи ЗЗСО, які розробляються на основі норм законодавства. На Закон України «Про освіту» (2017 р.) суспільством, зокрема освітянською спільнотою, покладалися значні сподівання щодо закріплення в законодавстві головних позицій управління освітою і закладами освіти. Так, Законом України «Про освіту» закріплені нові підходи до розуміння суті управління освітою в нормативно-правовому забезпеченні функціонування і розвитку всієї системи й управління закладами освіти. Введено багато нових термінів і характеристик. Закон визначає класифікацію і повноваження державних органів та їх представників, громадських структур в управлінні освітою та закладами освіти, детально окреслює їх права і обов'язки передбачає активізацію громадськості в діяльності та управлінні, зокрема через органи громадського самоврядування [10].

Реформа системи освіти внаслідок передачі управління закладами освіти на місцевий рівень надала можливості територіальним громадам проводити власну освітню політику, пристосовану до місцевих умов і можливостей реалізації загальної державної освітньої політики, здійснювати кадрову політику, контролювати відповідність праці учителів до вимог кваліфікації.

Важливе значення мають повноваження органів місцевого самоврядування як засновника закладу освіти, це закріплено у Законі України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII «Про освіту» [10]. Питання управління закладами освіти регламентоване у ст. 24 Закону. Відповідно до ч. 1 цієї статті система управління закладами освіти визначається законом та установчими документами. Установчі документи закладу освіти повинні передбачати розмежування компетенції засновника (засновників), інших органів управління закладу освіти та його структурних підрозділів відповідно до законодавства.

Актуальним питанням щодо реалізації державно-громадського управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії, однією з організаційно-правових умов, є автономія закладу освіти. Законом України «Про освіту» (ст. 23) зазначено, що: «1. Держава гарантує академічну, організаційну, фінансову і кадрову автономію закладів освіти. 2. Обсяг автономії закладів освіти визначається цим Законом, спеціальними законами та установчими документами закладу освіти» [10]. Питання автономії порушувалося ще в 1993 р. у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»): «забезпечення самоврядування і автономності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ)» та у Державній стратегії розвитку освіти в Україні «автономізація функціонування всіх органів управління освітою» (а не тільки закладів освіти) [12]. Однак, попри посилену увагу до питань автономії у зазначених документах механізми її впровадження законодавством не визначені. Законом України «Про освіту» проголошено також принцип державно-приватного партнерства у сфері освіти і науки [4, ст. 81], але прописано лише правові засади державно-приватного партнерства у сфері освіти і науки. Підкреслено, що вони визначені Конституцією України, Цивільним кодексом України, Господарським кодексом України, законами України «Про державно-приватне партнерство», «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», іншими законами та міжнародними договорами України, згода на обов'язковість яких має бути надана Верховною Радою України. Механізми державно-приватного партнерства відсутні.

Основні завдання органів управління системою загальної середньої освіти передбачені у ст. 36, 37 Закону України від 16 січ. 2020 р. № 463-IX «Про повну загальну середню освіту» [11].

У відповідності до норм Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» було визначено організаційну форму органу управління освітою. Крім того, повноваження органу місцевого самоуправління у сфері освіти – ст. 32 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» [9] віднесено до відома виконавчих органів сільських, селищних, міських рад разом з повноваженнями у сфері охорони здоров'я, культури, фізкультури і спорту.

Типові ознаки партнерської взаємодії в реалізації державно-громадського управління у педагогічній практиці:

- державно-громадське управління закладами загальної середньої освіти – важливий показник рівня розвитку освітнього закладу, у якому кожна ланка управління (організаційно-структурна, освітня, фінансово-економічна, кадрова, інформаційна) є єдиним організмом, який функціонує у єдиній системі;

- партнерська взаємодія закладу освіти з батьками, участю місцевої спільноти, бізнесу, громадських та приватних організацій; ці органи й організації є рівноправними партнерами в реалізації потреб спільноти, активними учасниками в налагодженні освітнього процесу та життєдіяльності закладу освіти – це педагогіка партнерства; це державно-громадське партнерство; це державно-приватне партнерство;

- партнерська взаємодія між державою (заклад освіти є її представником, але залучені до процесу різні органи управління не тільки освітою на державному, регіональному і місцевому рівні), громадським сектором (різні громадські об'єднання, асоціації, спілки, волонтерські організації, різноманітні благодійні фонди) та роботодавцями і бізнесом в реалізації різноманітних освітніх проєктів на основі законодавчих актів і спеціальних угод;

- усі партнери на взаємовигідних умовах здійснюють розвиток і удосконалення матеріально-технічної бази закладу освіти: будівництво, реконструкцію, капітальний та поточний ремонт, утримання, оснащення навчальних кабінетів та ін.

- залучення коштів бюджетів різних рівнів та позабюджетних коштів з різних джерел, не заборонених законом, для реалізації спільних освітніх проєктів;

- залучення до роботи у закладі освіти і фінансування висококваліфікованих фахівців з інших установ, особливо з вищих навчальних закладів та залучення власних фахівців організацій-партнерів [8].

Децентралізація управління навчальними закладами в Україні має відбуватися з врахуванням особливостей регіонів, інтересів територіальних громад, соціальних прошарків, особливо – під час вибору моделей управління, реформування змісту освіти, способів її організації і фінансового забезпечення. Адже децентралізація – це «передання частини функцій державного управління центральних органів виконавчої влади місцевим органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування, розширення повноважень нижчих органів за рахунок вищих за рівнем» [2, с. 111].

Процес децентралізації передбачає делегування прав в управлінні місцевим органам виконавчої влади та доцільне розширення повноважень місцевих органів виконавчої влади в управлінні закладами шкільної освіти, шляхом надання їм більшої самостійності у вирішенні організаційних, управлінських, фінансових питань, що зумовлено необхідністю кращого врахування освітніх потреб даної місцевості [5].

При цьому державно-громадське управління освітою визначається як інтеграція трьох напрямів роботи:

- демократизація діяльності органів державної влади й управління освітою;
- розвиток самоврядних асоціацій учасників освітньої діяльності (професійних асоціацій педагогів, органів учнівського й батьківського самоврядування всіх рівнів);
- організація громадських органів управління освітою, де представлено всі верстви населення [4, с. 88].

Висновки. Аналіз законодавчо закріплених організаційно-правових умов державно-громадського управління закладами освіти дозволив з'ясувати норми прав і обов'язків, а також вимоги до об'єктів і суб'єктів освітнього процесу щодо їх ролі та участі в державно-громадському демократичному управлінні ЗЗСО. В сучасних умовах розбудови незалежної України значно змінюється роль держави: вона стає демократичним регулятором суспільних відносин, гарантом і захисником інтересів та прав кожного громадянина. Головними функціями держави стають регулювання та захист, що базуються на принципі "держава для людини, а не людина для держави". З'явлення нових підходів пов'язано з пошуком умов, які

забезпечують ефективність стійких автономних, самодостатніх освітніх систем. Однією з таких систем є ЗЗСО.

Важливим кроком зараз є модернізація управління системою загальної середньої освіти та закладами освіти, що було оголошено в Державній національній програмі ("Освіта" або "Україна XXI століття"), в Національній доктрині та Національній стратегії розвитку освіти в Україні. Основними змінами є більше прав для громадського сектору, щоб впливати на освітні та управлінські процеси, брати активну участь у державно-громадському управлінні освітою та закладами освіти на засадах партнерської взаємодії.

Згідно з проведеними дослідженнями, законодавчо-нормативна база загальної середньої освіти не передбачає прямої партнерської взаємодії між суб'єктами державно-громадського управління, а лише надає їм дорадчі функції. Відсутність механізмів залучення громадянського суспільства до управління освітою та закладами освіти є недоліком законодавчої бази. Необхідно розробити механізми, які б забезпечували реалізацію державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії і залучали до управління освітою представників громадянського суспільства, громадських та приватних структур. Є запит щодо створення і розвитку державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії, щоб забезпечити інтеграцію спільної діяльності у галузі освіти за стратегічними напрямками, такими як демократизація діяльності органів державної влади й управління освітою, залучення до активної участі в партнерській взаємодії різноманітних самоврядних організацій і бізнес-структур, створення та організація узгодженої партнерської діяльності різноманітних громадських органів управління освітою та закладами освіти. Відсутність механізмів реалізації державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії свідчить про те, що необхідно проводити додаткові дослідження і розробляти конкретні механізми для забезпечення партнерської взаємодії між різними структурами громадського самоврядування та органами державної влади й управління освітою.

Література

1. Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні: дис... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02. Київ, 2006. 233 с.
2. Державне управління та державна служба: словник-довідник / уклад. О. Ю. Оболенський. Київ: КНЕУ, 2005. 480 с.
3. Сльнікова Г. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління. Директор школи. 2003. № 40–41.
4. Камінська Є. І. Державно-громадське управління в загальноосвітньому навчальному закладі. Харків: Вид. гр. «Основа», 2013. 112 с.
5. Кізіль М. А. Нормативно-правові основи реформування управління закладами середньої освіти в Україні. Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції № 5. 2022. С. 113–123.
6. Комарницький М. С. Державно-громадська система управління освітою. Аспекти самоврядування. 2000. № 3. С. 34–35.
7. Онаць О., Чижевський Б. Організаційно-правові умови державно-громадського управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії: законодавче забезпечення. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2022. С. 55–66.
8. Партнерська взаємодія держави і громади в управлінні закладом освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/732879/1/PSP_tezy_%D0%9E%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%8C%20%D0%9E.%D0%9C_%D0%9F%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%9B._%D0%94%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%90..pdf.
9. Про місцеве самоврядування в Україні: Закон України від 21.05.1997 № 280 / 97-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 03.04.2023).

10. Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 03.04.2023).

11. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січ. 2020 р. № 463-IX. Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 03.04.2023).

12. Про Державну національну програму («Освіта» («Україна XXI століття»): Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.04.2023).

Савченко Михайло,
Київ

ЛІДЕРСТВО ЯК ВАЖЛИВИЙ ІНСТИТУЦІЙНИЙ РЕСУРС У РЕФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Автор піднімає проблему здійснення компетентнісного підходу в упровадженні нової управлінської парадигми у сфері реформування загальної середньої освіти на засадах лідерства, зокрема підготовки професійних кадрів для лідерського прориву системи освіти, для розвитку лідерства в державному управлінні освітою на рівні регіону, підготовки управлінців-лідерів для закладів загальної середньої освіти. Виокремлюється авторська модель лідерських якостей очільника державного управління освітою в регіоні, розроблена О.І. Проскурою.

Ключові слова: лідерство в освіті, лідерство в державному управлінні освітою, лідерська компетентність.

Постановка проблеми. Реформи в системі освіти України, зростання ролі знань, інновацій та їх носіїв, ініціаторів можуть бути успішними на засадах лідерської управлінської парадигми в системі як державного управління освітою на рівні регіону, так й освітнього лідерства в закладах загальної середньої освіти.

Набуває особливої актуальності здійснення якісної професійної підготовки управлінських кадрів нової генерації на засадах сформованої лідерської компетентності.

Мета статті полягає у виокремленні науково-теоретичних підходів та актуалітетів реалізації лідерської компетентності у професійній діяльності як керівника закладу загальної середньої освіти, так й розвитку лідерства в державному управлінні освітою для Нової української школи; визначення підходів керівника Київської гімназії східних мов № 1 до моделі лідерських якостей в державному управлінні освітою.

Аналіз наукових досліджень. Упродовж здійснення реформ в системі загальної середньої освіти в Україні значно зросла увага в наукових працях до дослідження різних аспектів проблеми професійної підготовки сучасних управлінців-лідерів в освіті.

Концептуальні засади підготовки високопрофесійних фахівців для освіти – предмет дослідження вітчизняних науковців М.В. Гриньової, Р.С. Гуревича, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, Н.М. Сас, Л. А. Семеновської, С.О. Сисоевої, А.А. Сбруєвої т.ін.

Упровадження компетентнісного підходу в освіті та актуальні проблеми формування професійних компетентностей фахівців вивчали В.І. Бондар, Н.М. Бібік, С.У. Гончаренко, О.Г. Жданова-Неділько, О.В. Коваленко, В.І. Лозова, О.В. Малихін, О.В. Овчарук, І.І. Осадченко, О.М. Топузов т. ін.

Наукову й практичну цінність становлять праці з вивчення проблеми лідерства в педагогічній науці О.В. Бойко, Н.П. Бабкової-Пилипенко, Т.Є. Вежевич, Б.Р. Головешка, С.А. Калашнікової, В.Є. Михайличенка, О.О. Нестулі, О.Г. Романовського, Н.С. Сушик т. ін.

Підходи до моделювання розвитку сучасних лідерів-управлінців – предмет досліджень О.І. Бондарчук, А.Б. Єрмоленка, М.М. Кучер, О.О. Нежинської, В.Р. Міляєвої, О.І. Проскури, С.І. Редька, Н.Г. Ревенка, Л.М. Сергєєвої т. ін.

Системний аналіз наукових джерел уможливує позицію, що в Україні набутий певний досвід дослідження проблеми формування лідерських компетентностей управлінських кадрів в системі загальної середньої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. На етапі реформування освіти в Україні, упровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” важливого значення набуває актуалізація компетентнісного підходу в новій управлінській парадигмі. Зростає суспільний запит на керівників-лідерів в державному управлінні освітою, на зміну парадигми управління закладами загальної середньої освіти на засадах лідерства. Лідерство є вищим еволюційним та якісним рівнем управління, інструментом розвитку трудових колективів, активного впливу на систему управління як керовану структуру для досягнення визначеної мети.

Формування та розвиток лідерської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти в освітньому середовищі передбачає необхідність уточнення ключового поняття – лідерської компетентності. У наукових працях із педагогічних наук знаходимо значну кількість визначених понять «лідер» і «лідерство». Але єдиного і загальноприйнятого трактування до цього часу не існує.

О. Нестуля (т. ін.) пропонує визначення «Лідер – це член групи, ключова роль якого полягає в цілеспрямованні, інтеграції, контролі та зміні діяльності інших членів групи у процесі вирішення групових завдань, за яким група визнає перевагу у статусі та надає право приймати рішення у значущих для неї ситуаціях» [5, с. 71].

Лідерство на думку науковців є трикомпонентним явищем: лідерство як особистість; лідерство як команда; лідерство як процес.

Науковці виокремлюють поняття «лідерська компетентність», яка розуміється як здатність керівників системи освіти реалізовувати цілі, завдання, функції та технології лідерського управління, здатність набувати професійного досвіду та досвіду лідерства як певних соціальних стосунків між членами групи здатність бути лідером що забезпечує активне використання набутих знань у нових ситуаціях [3, с. 94]. Лідерська компетентність - інтегрована якість особистості, яка містить такі ключові елементи:

1) знання: сучасних теорій лідерства: психологічних особливостей лідерства; технологій командного управління; теоретичних основ ефективного лідерства; стилів управління; способів удосконалення власного стилю управління; практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності; функціонального менеджменту; сутності емоцій та важливості управління ними у процесі взаємодії; сутності конфліктів та способів їх вирішення тощо;

2) уміння: управляти собою, іншими, групою; працювати з носіями різних стилів менеджменту та налагоджувати їх ефективну взаємодію; бути лідером як для колег; навчати лідерству інших, розвивати навички ефективної взаємодії, делегування; здійснювати лідерство шляхом подолання конфліктів; обирати оптимальний стиль управління та мотиваційні стратегії в роботі з колективом; генерувати продуктивні ідеї, просувати їх подальше втілення; надихати колег до реалізації продуктивних ідей тощо;

3) здатності: постійно рухатися вперед, приймати рішення у складних ситуаціях; домагатися поставлених завдань; бачити перспективи; установлювати відносини співробітництва; налаштовуватися на зміни; взаємодіяти з носіями інших стилів під час прийняття рішень, їх упровадження; формувати команду; управляти персоналом і змінами тощо;

4) особистісні якості: загальні риси лідера (система ціннісних орієнтирів і ставлень до навколишнього світу й людей, емоційний інтелект, психологічна надійність, адекватна самооцінка, самосвідомість, упевненість, саморегуляція, мотивація та ін.) та специфічні риси лідера (лідерська спрямованість, харизма, лідерський потенціал, закоханість і глибока зануреність у свою справу, прагнення до успіху, відповідальність, задоволення від роботи, готовність до змін, прагнення до отримання соціального визнання, задоволення від здійснення соціального впливу, самовдосконалення, впливовість тощо) [3, с. 94-95].

С. А. Калашнікова пропонує розглядати освітнє лідерство у трьох взаємопов'язаних аспектах як: лідерство в освіті (діяльність керівників і викладачів та як їх результат – освітніх закладів-лідерів); лідерство для освіти (діяльність батьків і стейкхолдерів задля розвитку освіти); лідерство освіти (діяльність держави щодо забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери) [3, с. 204].

Таблиця 1. Складові освітнього лідерства [3, с. 205]

Критичні функції	Діяльність
Інструктивне лідерство	Гарантування якості освітньої діяльності, моделювання педагогічного процесу, нагляд над курикулумом, гарантування якості педагогічних кадрів
Культурне лідерство	Формування організаційної культури закладу освіти (традиції, клімат, історія, символіка)
Лідерство у менеджменті	Управління шкільними процесами (бюджет, розклад, матеріально-технічна база, безпека, транспорт)
Лідерство в управлінні людськими ресурсами	Наймання, звільнення, введення на посаду, менторство, стимулювання співробітників, розвиток лідерського потенціалу, професійний розвиток
Стратегічне лідерство	Формування візії, місії, цілей, розроблення засобів для їх досягнення
Лідерство у зовнішньому середовищі	Презентація закладу освіти, зв'язки з громадськістю, збалансування зовнішніх інтересів, захист інтересів закладу освіти
Мікрополітичне лідерство	Збалансування внутрішніх інтересів, збільшення ресурсів (фінанси, люди) закладу освіти

«Лідерський прорив» в освіті дасть змогу забезпечити формування нової генерації керівників навчальних закладів – людей з новими цінностями.

Освітнє лідерство – це критична умова для подальшого прогресивного поступу українського суспільства, вітчизняної системи освіти. Сприяння ж розвитку освітнього лідерства – серед важливих завдань держави, від реалізації якого безпосередньо залежить ефективність діяльності освітніх організацій.

Конкурсний відбір до закладів загальної середньої освіти директорів як лідерів стає імпульсом до змін як організаційного рівня, так й «переформатування» освітніх інституцій, а саме: дає змогу запустити в організаціях механізми саморозвитку; сприяє формуванню позитивної творчої атмосфери, запровадженню інновацій; змінює сам стиль взаємодії та спілкування, що є критично необхідним в умовах модернізації українського суспільства [за 3, с. 206].

Ефективність освітнього лідера визначається тим, наскільки його цінності як керівника співвідносяться із цінностями корпоративної культури організацій, у якій він реалізує свій лідерський потенціал. Організаційна культура є своєрідним ціннісним «полем», яке об'єднує організацію(заклад освіти) в єдине ціле, задаючи системну ціннісних координат як для колег-виконавців так і для освітнього менеджменту. Лідер-управлінець, з одного боку, виступає

суб'єктом формування корпоративної культури, а з іншого об'єктом впливу самої культури в управлінні на колектив.

Лідерство ми розглядаємо у контексті цінностей організації. Це безпосередньо пов'язує його з корпоративною культурою організації. Ціннісний вимір лідерства, по суті, є культурно-ціннісним. Найбільш ефективним стилем лідерства в сучасній організації є стиль, за якого лідер демонструє не лише яскраво виражену орієнтацію на завдання й людей, але й володіє системою ціннісних орієнтацій, які збігаються або близькі до цінностей ідеальної корпоративної культури [3, с.128].

У Київській гімназії східних мов №1 під керівництвом директора Проскури О.І., магістра управління закладом освіти, магістра державного управління, заслуженого працівника освіти України були розроблені підходи до дидактики лідерства в управлінні закладом освіти, методичною роботою, які визначають фундаментальний компонент (спецкурс «Основи лідерства»), прикладний компонент (формування лідерських компетентностей в педагогічних працівників, учнів) [7;8;9;13].

В основу розробленої Проскурою О.І. моделі розвитку лідерства в державному управлінні освітою покладений концепт «Я-лідер» в органі державного управління освітою на рівні регіону [6, с.128].

Лідерство розглядається як управлінська парадигма, сутність якої відповідає сучасним реаліям та тенденціям розвитку українського суспільства.

Лідерство у системі публічного управління державним органом управління освітою є процесом організації управління працівниками органу управління освітою як соціальними групами для сприйняття досягнення визначених загальних цілей структурного підрозділу, визначення пріоритетності здійснення інноваційних змін, оптимізації термінів та ефективності управлінських процесів на основі рушійної сили авторитету керівника-лідера.

Діяльність керівника органу управління освітою зосереджується на реалізації державної освітньої політики в Україні як стратегічного ресурсу модернізації всіх сфер українського суспільства.

Першою умовою прояву лідерства є особистість лідера, його лідерські якості та цінності особистості. Лідерство є вищим еволюційним, культурним та якісним рівнем управління.

Я-лідер в органах управління освітою визначений як:

- відповідальний організатор, компетентний керівник-професіонал, який здатний розробити, прийняти стратегічне, тактичні рішення в державному управлінні освітою як управлінській інфраструктурі, запровадити та модернізувати інструменти управління;

- толерантна особистість як особистісна якість, ознака гуманної людини, як партнерство у спілкуванні, як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, як сформована культура діалогу, як здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, що в сумі складає основу відмови від агресії;

- носій стратегічних цінностей як важливої складової стратегічної культури лідерської діяльності, яким керівник керується у процесі прийняття державно-управлінських рішень і які носять стратегічний характер, оскільки слугують однією із форм презентації лідерського потенціалу:

 - теоретичність міркування;

 - раціональність підходу до прийняття державно-управлінського рішення;

 - зорієнтованість на перспективний розвиток державно-управлінської структури;

 - практичність та корисність управлінської діяльності;

 - правотворча конструктивність та результативність;

 - політична нейтральність;

 - соціальна відповідальність та відсутність конфліктності;

 - управлінська гармонія керівника органу державної влади (за А. Рачинським) [11, с. 29-33]; цінності забезпечують формування цілей, які являють собою своєрідні мотиви персоналу

в організації або через зовнішні фактори, якщо прагнення персоналу до успіху не вмотивоване;

- узгоджує цінності та ціннісно-сислової орієнтації між керівником і персоналом;
- вмотивований організатор реалізації суспільних запитів на результативність системи освіти в Україні, в регіоні та інтересів у трудовому колективі задля забезпечення його прогресивного поступу.

- агент інноваційного мислення, запровадження змін у роботі з персоналом, впливу на засадах демократичності, публічності управлінських дій на підвищення престижності державної служби;

- сучасний менеджер в органах управління освітою, як впевнений у собі управлінець який планує та ініціює завдання розвитку персоналу, визначає етапи планування розвитку персоналу, методи його навчання на робочому місці, узгоджує з колективом критерії ефективності навчання на робочому місці, співставляє досягнуті результати з поставленими цілями. Сучасне управління персоналом - це гнучке управління вільним «духом», розвиненими особистостями, які можуть відчувати себе комфортно в трудовому колективі на засадах сприятливого психологічного інноваційного клімату.

Я-лідер стає важливим суб'єктом успішної реалізації адміністративної реформи, формуючи стратегію, визначаючи способи її реалізації через інноваційні зміни в освіті України, упровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року [4].

Важливими чинниками відображення публічності, прозорості прийняття важливих управлінських рішень, що стосуються районних програм розвитку освіти в регіоні є співпраця із закладами вищої освіти в регіоні, висвітлення результатів управлінських процесів у ЗМІ, координація інноваційних змін в освіті регіону із залученням людських ресурсів, неурядових (громадських) об'єднань, фондів, координація змін із профспілковими організаціями.

Методологічні підходи до формування розвитку Я-лідера в органі державного управління освітою мають спиратися на демократичні принципи та нові навчальні методики додаткової професійної освіти за спеціалізацією державного (публічного) управління, постійна самоосвіта та самовдосконалення впродовж життя як здатності до вирішення комплексних проблем у професійній в державному управлінні з можливістю створення нових знань чи практики управлінської діяльності, застосування прогресивних технологій в управлінні людськими ресурсами на основі необхідності демократичного інституційного середовища, що формує чіткі правові основи функціонування державної служби, забезпечує розвиток української державності, громадянського суспільства та дієвих сучасних комунікацій владних структур, підлеглих організацій, працівників-громадян, реалізацію заходів підвищення престижності державної служби в Україні, забезпечує високий рівень антикорупційної діяльності.

Висновки. Результати наукових досліджень педагогічних працівників Київської гімназії східних мов № 1 О.І. Проскура, М.П. Савченка, О.В. Луцак, С.В. Косянчука та О.В. Манжелій з проблематики лідерства в освіті були представлені на науково-практичній конференції «Освітнє лідерство як управлінська парадигма для успіху Нової української школи» 24 листопада 2022 року під час XIII Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2022».

Гімназія була нагороджена золотою медаллю виставки в номінації «Проектування моделей професійної підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах реформування системи освіти», а також Дипломом виставки за активну участь у розбудові національної освіти й популяризацію освітніх, наукових і інноваційних досягнень. Директор Проскура О.І. була нагороджена Почесною грамотою виставки за вагомий особистий внесок у реалізацію завдань сучасної державної політики в сфері освіти.

З метою удосконалення процесу професійної підготовки педагогічних кадрів на засадах

«творення лідерів» необхідно виокремити профіль управлінця-освітянина як лідера в навчальних планах післядипломної освіти. Необхідно адаптувати сучасний зарубіжний досвід моделей професійного розвитку управлінців-лідерів до реалій системи загальної середньої освіти в Україні та державного управління освітою на рівні регіону.

Література

1. Закон України «Про освіту». Суми: ТОВ «ВВП НОТІС», 2018. 83 с.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Київ: Алерта, 2022, 84 с.
3. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства. Монографія. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.
4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року Розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.2016 року <https://www.kmu.gov.ua/npras/249613934>
5. Нестуля О.О. Дидактика лідерства /О.О. Нестуля, С.І. Нестуля. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.): Навчальний посібник: Полтава: ПУСТ, 2016. 375 с.
6. Проскура О.І. Лідерство в державному управлінні освітою. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021. 155 с.
7. Проскура О.І. Київська гімназія східних мов №1. *Національна академія педагогічних наук України – 25 років*. Київ: Альфі-Віта, 2017. С. 256-257.
8. Проскура О.І. Київська гімназія східних мов №1. *Літопис сучасної науки і освіти України. Наукові школи, авторські системи і концепції*. Київ: Альфі-Віта, 2018. С. 136-137.
9. Проскура О. І. Розвиток наукової школи у системі управлінсько-педагогічної діяльності гімназії. *Priority directions of science and technology development. The 5th International scientific and practical conference (January 24-26, 2021)*. SPC – Sci-conf.com.ua, Kyiv, Ukraine. 2021. Pp. 859–865. URL: <https://sci-conf.com.ua/v-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-priority-directions-of-science-and-technology-development-24-26-yanvarya-2021-goda-kiev-ukraina-arhiv/>
10. Професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти. <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profesijnij-standart-kerivnika-direktora-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
11. Рачинський А. Стратегічна культура як структурна складова розвитку лідерства у сфері державного управління. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Університет і лідерство». 2016. № 4 (додаток 1). С. 29-33.
12. Редько С.І. Лідерські здібності керівника в сфері освіти: діагностика та розвиток: навчальний посібник. Київ: ДП «НВП Пріоритет», 2016. 36 с.
13. Стратегія розвитку Київської гімназії східних мов № 1 на 2019-2023 роки. <https://kgsm1.kiev.ua/>
14. Черкашин А.І. Методологічні підходи до виховання особистостей майбутніх фахівців-лідерів у закладах вищої освіти України. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. №2. С. 60-72.

Халецька-Васюта Юлія Василівна,
Суми

КРИТЕРІЙ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті автором визначені та теоретично обґрунтовані критерії та інструментарій вимірювання рівня професійної підготовки магістрів з управління навчальним закладом на основі використання кваліметричної моделі.

Ключові слова: професійна підготовка, управління навчальним закладом, оцінка, заклад освіти, кваліметрія.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Інноваційна політика України зумовлює створення конкурентоспроможної національної системи освіти, інтегрованої в європейський освітній простір. Трансформаційні процеси України, демократичні, суспільно-політичні та структурно-економічні зміни в суспільстві суттєво впливають на підготовку фахівців, які гнучко реагують на нестабільні ситуації в суспільстві, продукують ідеї, здійснюють рефлексію власної діяльності. Ринкові важелі, що починають діяти в освітньому просторі, значною мірою впливають на освітню діяльність закладу, стиль і функції управління закладом освіти.

Переосмислення завдань із позиції ринкових вимог актуалізує необхідність модернізації теоретичних і методичних засад підготовки керівника закладу освіти. Очевидною стає необхідність створення адаптивної системи професійної підготовки магістрів з управління навчальним закладом, що зорієнтована на мету та специфіку організації освітнього процесу й зумовлює якісні зміни як здобувача освіти, так і викладача. Означена система дає можливість досягти оптимального рівня інтелектуального розвитку магістрів, які здатні до самоорганізації та самоосвіти.

Питання підвищення готовності магістрів до інноваційної діяльності стало предметом наукових розвідок І. Гавриш, Р. Гуревич, Т. Данилишеної, О. Ковальчук, Д. Козлова, О. Козлової, Д. Луп'як, А. Сбруєвої та ін. Визначенню напрямів підвищення результативності підготовки студентів магістратури присвячено праці В. Бондара, Л. Кліх, О. Коваленко, М. Лазарева, О. Макаренко, З. Слєпкань та ін.

Окрему групу становлять дослідження, присвячені актуальним питанням підготовки магістрів з управління навчальним закладом: історико-педагогічне дослідження професійної підготовки (М. Лещенко, А. Светлорусова, О. Товканець та ін.); зміст підготовки магістрів за кордоном (Л. Воротняк, Є. Куркчі та ін.); забезпечення якості підготовки (Ю. Атаманчук, П. Баранов, В. Берека, О. Галус, М. Гриньова, Л. Даниленко, О. Загребельна, О. Ільків, С. Калашнікова, П. Кошелєв, Л. Кравченко, В. Лунячек, О. Мармаза, Н. Меркулова, М. Ручкіна, Л. Сатановська, Ю. Тимцуник та ін.).

Мета статті полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні критеріїв та інструментарію вимірювання рівня професійної підготовки магістрів з управління навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дієвість адаптивної системи підготовки магістрів управління закладом освіти доцільно оцінювати використовуючи кваліметричний підхід. Переконані, що означений підхід забезпечить кількісну оцінку якості підготовки магістрів з УНЗ. Здійснюватиметься оцінювання за допомогою умовних балів.

Кваліметричний підхід – («квалі» – якість, «метрію» – міряти) передбачає «кількісний опис якості предметів або процесів (кількісна оцінка якості)» [4]. Основою кваліметричного підходу є наявність вимог стандарту. Тобто, використовуючи кваліметричний підхід, можемо стандартизувати процедуру оцінювання адаптивної системи підготовки магістрів та відстежити динаміку її змін.

Кваліметрія – це наука про методи кількісного оцінювання якості продукції. Основне завдання кваліметрії – здійснити комплексне оцінювання якості за допомогою застосуванням відповідної математичної моделі через сукупність показників. Як зазначає група дослідників Г. Дмитренко, О. Ануфрієва, Т. Бурлаєнко та В. Медвідь [5], оцінка рівня якості продукції розуміється як результат оцінювання, тобто зіставлення показників якості оцінюваної продукції з якимись базовими значеннями. Оцінка може бути представлена в кількісній і якісній формі:

- кількісна форма оцінки виражається одним числом, яке є значенням комплексного показника якості, що відбиває певну сукупність властивостей продукції;

- якісна форма оцінки представляється у вигляді твердження про те, чи відповідає продукція за сукупністю властивостей рівню вимог певного ринку, перевершує їх або поступається [3].

Кваліметричні моделі, що запропоновані науковцями, побудовано на основі принципів кваліметрії, що зводяться до таких:

1. Будь-яке якісне явище подається як сукупність певних властивостей.
2. Прості компоненти представляються у вигляді ієрархічної структури (наочно демонструються у факторно-критеріальній моделі).
3. Необхідно визначити стандарт (норма, зразок) якості для порівняння з ним досягнутих результатів.
4. Значення абсолютних показників здійснюється у специфічних одиницях вимірювання.
5. Для виокремлення абсолютних показників можна використати різні діагностичні методи оцінювання (анкети, опитувальники, тести тощо).
6. Інтерпретація отриманих абсолютних показників у кваліметричні оцінки (відносні показники). Визначення відносних показників здійснюється через зіставлення абсолютного показника з еталонним.
7. Вагомість кожного фактору визначається з точки зору пріоритетності.
8. Подається комплексна кількісна оцінка якості як деяка функція відносних показників і коефіцієнтів вагомості.

На нашу думку, оцінити рівень якості адаптивної системи підготовки магістрів з УНЗ можна на основі факторно-критеріальної моделі, яка базуватиметься на основі алгоритму, описаного Г. Сльниковою [3], що містить:

- 1) визначення сукупності факторів, необхідних для вимірювання системи підготовки магістрів;
- 2) визначення критеріїв, які характеризують вимоги до кожного фактору;
- 3) виокремлення показників для вимірювання ступеня проявлення кожного критерію й визначення способу/методики їх обчислення;
- 4) визначення вагомості факторів та критеріїв методом експертної оцінки;
- 5) оформлення моделі у вигляді таблиці Excel із внесенням відповідних прихованих формул для обчислення.

Отже, для створення факторно-критеріальної моделі адаптивної системи підготовки магістрів з УНЗ необхідно виокремити фактори та критерії на основі логічного аналізу, тобто розкласти об'єкт (адаптивну систему підготовки магістрів) на різноманітні складові його структурно-функціональних зв'язків і залежностей.

Процес оцінювання потребує розроблення спеціального інструментарію із завчасно визначеними факторами, критеріями й показниками, що оформлюються в спеціальну таблицю Excel для автоматизації обчислення. Побудова таблиці дає нам можливість формалізувати модель бажаного результату, тобто формуємо модельне представлення ідеалу адаптивної системи підготовки магістрів УНЗ, де зібрані всі унормовані вимоги до її цілей, завдань, структури, діяльності, продукту цієї діяльності.

Спираючись на зазначене вище, розглядаємо якість адаптивної системи підготовки магістрів УНЗ як сукупність трьох складових: якість умов (ресурсне забезпечення) для здійснення підготовки магістрів з УНЗ у ЗВО; якість здійснення ключових процесів підготовки магістрів з УНЗ; якість результату підготовки. Кожна складова має свої підсистеми, що мають певні характеристики та виконують певні функції. Так, визначені складники адаптивної системи професійної підготовки магістрів УНЗ обрано як фактори відповідної кваліметричної моделі, які позначимо F_i , де $i=1, 2, 3$. Вагомість кожного фактора має обчислюватися в межах одиниці (саме одиниця є символом цілого) за методом експертних оцінок, що дозволить отримати об'єктивну оцінку на основі певної сукупності індивідуальних думок експертів. Вагомість цих факторів позначимо m_i , де $i=1, 2, 3$:

F1 – рівень ресурсного забезпечення підготовки магістрів УНЗ, $m1=0,33$;

F2 – рівень здійснення процесу підготовки магістрів УНЗ, $m2=0,33$;

F3 – рівень забезпечення результату підготовки магістрів УНЗ, $m3=0,34$.

Зазначені фактори та їх вагомість подано в перших двох стовпцях таблиці (див. табл.

5). Кожен фактор декомпозовано за допомогою визначення часткових цілей та завдань і сформульовано критерії. Так, рівень ресурсного забезпечення підготовки магістрів з УНЗ (F1) розкладаємо на сім критеріїв (K1-K7), де їхня вагомість позначена $v1, 2, \dots, 7=0,14$ (або 0,15):

K1 – формування групи УНЗ (контингент слухачів), $v1=0,14$;

K2 – кадрове забезпечення підготовки магістрів УНЗ, $v2=0,14$;

K3 – наявність стандартів та силабусів/адаптованих навчальних програм із дисциплін підготовки магістрів УНЗ, $v3=0,14$;

K4 – ступінь урахування вимог ринку/роботодавців, $v4=0,14$;

K5 – ступінь урахування освітніх потреб студентів у варіативній частині змісту освіти з управління навчальним закладом, $v5=0,14$;

K6 – рівень забезпечення індивідуального вектору розвитку студентів (розроблення індивідуальних адаптивних сценаріїв підготовки магістрів УНЗ), $v6=0,15$;

K7 – створення адаптивного освітнього середовища з управління навчальним закладом, $v7=0,15$.

Рівень здійснення процесу підготовки магістрів УНЗ (F2) має також сім критеріїв (K8-K14) із вагомістю $v8, 9, \dots, 14=0,14$ (або 0,15, або 0,13):

K8 – рівень забезпечення можливостей вибору студентами форм, методів і засобів освітньої та пізнавальної діяльності, $v8=0,15$;

K9 – ступінь поточного використання індивідуальних адаптивних сценаріїв підготовки магістрів з УНЗ, $v9=0,14$;

K10 – рівень підвищення ролі самостійної роботи студентів, $v10=0,13$;

K11 – ступінь залучення магістрів з УНЗ до науково-дослідної роботи, $v11=0,13$;

K12 – ступінь використання адаптивних технологій підготовки магістрів з УНЗ для взаємоузгодження відносин у системі «роботодавець-викладач-студент», $v12=0,15$;

K13 – ступінь мотивації студентів щодо набуття конкурентоспроможності на ринку праці (вихід на спрямовану самоорганізацію), $v13=0,15$;

K14 – ступінь регулярності використання моніторингу та поточного коригування підготовки магістрів з УНЗ, $v14=0,15$.

Рівень забезпечення результату підготовки магістрів з УНЗ (F3) включає п'ять критеріїв (K15-K19) із вагомістю від 0,18 до 0,22 ($v15, 16, \dots, 19=0,18$ (або 0,20, або 0,22)):

K15 – ступінь задоволення роботодавців рівнем підготовки магістрів з УНЗ, $v15=0,20$;

K16 – ступінь задоволеності викладачів умовами праці та умовами підготовки магістрів з УНЗ, $v16=0,20$;

K17 – ступінь задоволення майбутніх магістрів професійною підготовкою, $v17=0,20$;

Кваліметрична модель адаптивної системи підготовки магістрів з УНЗ представлена у таблиці 1.

Кваліметрична модель адаптивної системи професійної підготовки магістрів з управління навчальним закладом

фактор – F ₁	вагомість – m	критерії	вагомість – v	коефіцієнт відповідності – K	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Рівень ресурсного забезпечення підготовки магістрів з УНЗ	0,33	1. Формування групи – УНЗ	0,14	K1		0,00	0,00
		2. Кадрове забезпечення підготовки магістрів з УНЗ	0,14	K2		0,00	
		3. Ступінь розробленості силабусів/адаптованих навчальних програм із дисциплін підготовки магістрів з УНЗ	0,14	K3		0,00	
		4. Ступінь урахування вимог ринку/роботодавців	0,14	K4		0,00	
		5. Ступінь урахування освітніх потреб студентів у варіативній частині змісту освіти з управління навчальним закладом	0,14	K5		0,00	
		6. Рівень забезпечення індивідуального вектору розвитку студентів (розроблення індивідуальних адаптивних сценаріїв підготовки магістрів з УНЗ)	0,15	K6		0,00	
		7. Створення адаптивного освітнього середовища з управління навчальним закладом	0,15	K7		0,00	
2. Рівень здійснення процесу підготовки магістрів з УНЗ	0,33	8. Рівень забезпечення можливостей вибору студентами форм, методів і засобів освітньої та пізнавальної діяльності	0,15	K8		0,00	0,00
		9. Ступінь поточного використання індивідуальних адаптивних сценаріїв підготовки магістрів з УНЗ	0,14	K9		0,00	

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7	8
		10. Рівень підвищення ролі самостійної роботи студентів	0,13	K10		0,00	
		11. Ступінь залучення студентів з УНЗ до науково-дослідної роботи	0,13	K11		0,00	
		12. Ступінь використання адаптивних технологій підготовки магістрів з УНЗ для взаємоузгодження відносин у системі «роботодавець-викладач-студент»	0,15	K12		0,00	
		13. Ступінь мотивації студентів щодо набуття конкурентоспроможності на ринку праці (вихід на спрямовану самоорганізацію)	0,15	K13		0,00	
		14. Ступінь регулярності використання моніторингу та поточного коригування підготовки магістрів з УНЗ	0,15	K14		0,00	
3. Рівень забезпечення результату підготовки магістрів з УНЗ	0,34	15. Ступінь задоволення роботодавців рівнем підготовки магістрів з УНЗ	0,20	K15		0,00	0,00
		16. Ступінь задоволеності викладачів умовами праці та умовами підготовки магістрів з УНЗ	0,20	K16		0,00	
		17. Ступінь задоволення майбутніх магістрів професійною підготовкою	0,20	K17		0,00	
		18. Середньовиважений рівень засвоєння освітньої програми студентами групи (у межах одиниці)	0,18	K18		0,00	
		19. Рівень конкурентоспроможності випускників-магістрів з УНЗ на ринку праці	0,22	K19		0,00	
Загальна оцінка в частках одиниці	1,00						0,00

K18 – середньовиважений рівень засвоєння освітньої програми студентами групи (у межах одиниці), $v_{18}=0,18$;

K19 – рівень конкурентоспроможності випускників-магістрів з УНЗ на ринку праці, $v_{19}=0,22$. Разом отримано 19 критеріїв.

Наступним кроком буде заповнення графі «Значення коефіцієнтів відповідності» (6 стовпчик), що потребує встановлення рівня/ступеня складових адаптивної системи

підготовки магістрів УНЗ у відповідності з критеріями та визначенням системи обрахування вагових коефіцієнтів факторів та критеріїв. Це можна зробити двома способами: за допомогою експертної оцінки й на основі визначення індексу (частки від ділення кількості проявлених вимог до загальної кількості встановлених і державно/колегіально унормованих вимог.

Експертна оцінка розглядається як спосіб прогнозування та оцінки результатів дій на основі прогнозів фахівців. Проводиться інтуїтивно-логічний аналіз проблеми з кількісним судженням та формальною обробкою результатів. Так, при застосуванні методу експертних оцінок, проводиться опитування спеціальної групи експертів із метою визначення певних змінних величин, необхідних для оцінки досліджуваного питання.

У результаті обробки отримуємо узагальнену думку експертів, яку й використовуємо для розв'язання проблеми.

Різновидом методу експертних оцінок є метод Дельфі, що містить послідовне анкетування експертів (які не мають контактів один з одним, тому обмежується обмін думками й колективні судження) та виявлення домінантного судження спеціалістів із будь-якого питання. За допомогою ранжирування явища дається кількісна оцінка. Потім експертам пропонується для аналізу обґрунтовані анонімні висновки інших експертів із цього питання. Експертам дозволяється, за бажанням, доповнити свою первісну анкету. Далі отримані середні та остаточні думки експертів і аргументації повідомляються експертам, які знову переглядають свої відповіді й аргументують нове рішення [1].

При експертній оцінці експертам, які відповідають на питання анкети, необхідно дати оцінку кожному критерію, що має бути в межах одиниці та відповідати: 0; 0,25; 0,50; 0,75; 1,0. Кожний критерій аналізується для встановлення ступеня його відповідності стандартам та висунутим вимогам роботодавців. Це склало норми оцінки, а саме:

- 0,00 балів – якщо рівень прояву визначеного критерію не задовольняє експертів (викладачів, адміністрацію, представників студентського самоврядування, роботодавців, незалежних представників освітньої галузі тощо);

- 0,25 балів – якщо рівень прояву критерію задовольняє менше, ніж на 50%;

- 0,50 балів виставляється, якщо рівень прояву критерію задовольняє на 50%;

- 0,75 балів – якщо рівень прояву критерію задовольняє більше, ніж на 50%;

- 1,00 бал виставляється, якщо рівень прояву критерію фактично задовольняє.

Для експертної оцінки ще застосовуються опорні критеріальні судження. Наприклад, при запитанні «Чи проявляється певний критерій?» необхідно надати відповідь «так» чи «ні». У такому випадку ранжування оцінки буде:

- 1,00 бал виставляється якщо «так»;

- 0,75 балів якщо «так» > «ні»;

- 0,50 балів якщо «так» = «ні»;

- 0,25 балів якщо «так» < «ні»;

- 0,00 балів при відповіді «ні».

Можна використати інший метод підрахунку – індексну оцінку. Основою для оцінки кількісної ролі окремих факторів є індексний метод, що дає можливість простежити динаміку різних показників, виміряти вплив окремих факторів на динаміку складного показника, абстрагуватися від певних факторів у разі необхідності або розглянути їх у взаємозв'язку.

Індекс з латинської означає «показник» – це відносна величина, за допомогою якої можна порівнювати окремі показники однорідного об'єкта та складні явища, утворені з різнорідних елементів, що не підлягають безпосередньому підсумовуванню. Індеси використовуються також для оцінки відхилення рівнів взаємопов'язаних явищ від деякого еталону, оптимального варіанту тощо [4].

У кожному індексі виділяють 3 елементи: індексований показник, порівнюваний рівень, базисний рівень. Так, під індексованим показником розуміють такий показник,

«співвідношення рівнів якого характеризує індекс; порівнюваний рівень – це той рівень, який порівнюють з іншим; базисний рівень – це той рівень, з яким проводиться порівняння» [5].

Пошук співвідношення порівнюваного рівня до базисного виведе на розрахунок індексного показника, який можемо сформулювати у вигляді коефіцієнту (якщо база порівняння прирівнюється до одиниці) або у відсотках (якщо база порівняння приймається за 100%). У наукових дослідженнях розрахунки індексів проводяться у формі коефіцієнтів із точністю до третього знаку після коми (до 0,001), у відсотках – до десятих часток відсотка (до 0,1%).

При розрахунку індивідуальних індексів головною умовою є сумісність чисельника і знаменника співвідношення, що є індексом.

Розрахувати індивідуальний індекс можна через «ділення величини показника (ознаки) за звітний період на величину цього ж показника (ознаки) за базисний період».

Це може виглядати так (приклад розрахунку індексу в економіці): або , де «р» – «price» – ціна, «q» – «quantity» – кількість. За таким же принципом розраховуються індивідуальні індекси для будь-яких соціально-економічних явищ, процесів, систем [1].

У нашому дослідженні будемо підраховувати індексну оцінку критерію так: наприклад, нам необхідно визначити ступінь розробленості силабусів/адаптованих навчальних програм із дисциплін підготовки магістрів з УНЗ.

Для підрахунку використовуємо таку формулу:

$S_{roz} = \frac{K_{roz}}{K_{dis}}$, де K_{roz} – кількість розроблених силабусів, K_{dis} – кількість дисциплін.

Для оцінювання будь-якого критерію також можна використовувати соціометричний метод, тобто підібрати специфічний тест, який дозволить виявити та оцінити ставлення до об'єкту дослідження на рівні емоційних переваг. Експерту пропонують низку запитань, відповідаючи на які, він здійснює послідовний вибір показників, яким надає перевагу над іншими в певній ситуації [4]. У такому випадку індексна оцінка в межах одиниці розраховується як результат ділення кількості позитивних відповідей на загально можливу кількість відповідей, що дорівнює кількості питань.

Наприклад, при оцінюванні критерію (K16) «Ступінь задоволеності викладачів умовами праці та умовами підготовки магістрів з УНЗ» будемо використовувати спеціально розроблений тест, що складатиметься з 14 питань, на які експерти мають дати відповідь «так» чи «ні». З 14 питань експерт дає відповідь «так» на 7 питань.

Підрахунок буде здійснюватися за такою формулою:

$K16 = \frac{K_{так}}{K_{заг}}$. Де $K_{так}$ це кількість позитивних відповідей, а $K_{заг}$ – загальна кількість відповідей.

У результаті маємо такий підрахунок: $K16 = 7:14 = 0,5$. $K16 = 0,5$.

Результати обчислень заносяться в таблицю (див. табл. 2), що створена для автоматичної побудови діаграм для наочності.

Для виведення загальних результатів вимірювання рівня адаптивної системи підготовки магістрів з УНЗ слід користуватися такою шкалою оцінювання. Якщо загальна кількість балів дорівнює:

- до 0,50 – адаптивна система підтверджує невідповідність підготовки магістрів з УНЗ стандартам та вимогам ринку праці й роботодавцям;
- 0,51-0,54 – адаптивна система підтверджує критичний рівень підготовки магістра з УНЗ;

Зведена таблиця результатів обчислень

Фактор – Ф	Робоче поле	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Рівень ресурсного забезпечення підготовки магістрів з УНЗ	0,00										
2. Рівень здійснення процесу підготовки магістрів з УНЗ	0,00										
3. Рівень забезпечення результату підготовки магістрів з УНЗ	0,00										
Загальна оцінка в частках одиниці	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

- 0,55-0,64 – адаптивна система підтверджує низький рівень підготовки магістра з УНЗ;
- 0,65-0,74 – адаптивна система підтверджує достатній рівень підготовки магістра з УНЗ;
- 0,75-1,00 – адаптивна система підтверджує високий рівень підготовки магістра з УНЗ (включаються механізми спрямованої самоорганізації).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, запропонована кваліметрична модель оцінювання рівня адаптивної системи підготовки магістрів з УНЗ розкриває зміст основних факторів та їх критеріїв підготовки магістрів-управлінців у сучасних ринкових умовах та технологію оцінювання ступеню їх прояву. Отримані результати такої моделі дають інформацію викладачам, адміністрації закладу освіти про реальний стан підготовки магістрів. Значення кожного критерію дозволять визначити слабкі місця системи, що потребують окремої уваги та корекції, допоможуть відстежити резерви вдосконалення результативності адаптивної системи підготовки магістрів з УНЗ. Розроблену модель можна використовувати у вищих закладах освіти для здійснення вхідного та вихідного моніторингу рівня підготовки магістрів та відповідності підготовки магістрів сучасним освітнім вимогам.

Література

1. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, Т. Л. Опалюк, Т. Й. Франчук; за заг. ред. В. І. Бондаря. Київ: Вид- во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018, 308 с.

2. Єльнікова Г., Рябов О. (2020). Деякі питання організації адаптивного навчання в закладах освіти. Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка, 10 (19). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-01)

3. Єльнікова Г. В., Юхман Л. І. Застосування адаптивного підходу в освітній діяльності закладів вищої освіти. Адаптивні процеси в освіті : збірник матеріалів (тез

доповідей) 1-го Міжнародного наукового форуму; [за заг. ред. Г. В. Єльнікової, М. Л. Ростоки; ред. кол.: Л. О. Ануфрієва, Л. О. Бачієва, З. В. Рябова]. Київ-Харків, 2022, Вип. 1 (4), С. 61-63.

4. Мартинець Л. А. (2018). Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. посібник. Вінниця, 196 с.

5. Махиня Т. (2019). Освітній краудсорсинг як нова управлінська технологія. Адаптивні системи управління в освіті : зб. матер. 4-го Всеукр. наук. форуму / упоряд. М. Л. Ростока; ред. кол.: Г. В. Єльнікова (голова), Г. Ю. Кравченко, Л. О. Лузан, М. Л. Ростока, З. В. Рябова. Харків : Мачулин : ФОП Озеров Г.В., С. 80-84.

6. Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (ForumSOIS, 2021): зб. матер. (тез доповідей) 3-го Міжнар. наук.-практ. WEB-форуму (м. КиївХарків, 25-28 травня 2021 р.) / за наук ред. М. Л. Ростоки, Т. С. Бондаренко; ред. з заг. питань О. В. Баніт, О. Л. Гермак, О. С. Кузьменко, А. М. Пижик, Я. М. Раєвська, Г. С. Черевичний; упор. М. Л. Ростока. Харків: Типографія «U2print», 2021. Вип. 3. 303 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730331/>.

РОЗДІЛ 8

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Гаращук Надія,
Суми

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЙ УСПІХУ В ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасний світ потребує виховання соціалізованої особистості, щоб після закінчення школи вона мала певний багаж знань, умінь та якостей. Але щоб виховати компетентну особистість, учитель також повинен розвиватися та зростати разом із учнями.

Якість освіти неможлива без якості викладання.

Сучасність потребує реалізації нових освітніх парадигм, метою яких є формування особистості як суб'єкта діяльності, здатного до адаптації, розвитку в нових соціально – економічних умовах. Така спрямованість освіти буде створювати необхідні умови для продуктивної соціалізації школярів, їхнього успішного професійного і життєвого самовизначення.

Стає помітнішою проблема у просторі взаємодії «учитель – учень»: з професійних умінь учителя активно витісняються вміння бути вихователем. Якщо в особі вчителя поєднується і вихователь, і психолог, то результат удвічі позитивний. Можливість професійного самовизначення може бути реалізована лише самою людиною, але для цього необхідно виробити вміння самоорганізації, самостійно розвинути основні елементи свідомості – критичність, рефлексію, автономність, мотивування, які само організують волю і творчий потенціал, що є в кожній людини, але не завжди задіяні.

Сьогодення ставить перед учителями все нові, більш складні завдання, для виконання яких необхідне освоєння ними нових технологій, підвищення рівня теоретичної підготовки творчої активності. Внаслідок цієї неперервної взаємодії підвищується професійний рівень педагогів і розвивається сама школа.

Для ефективної професійної діяльності людина повинна не лише добре володіти професійними навичками, а й бути досить розвиненою в культурному, моральному, психологічному розумінні, повинна повною мірою відчувати себе повноцінною особистістю. Основним зі шляхів досягнення такого самовідчуття є неперервна систематична освіта.

У ситуації модернізації освіти, постійно мінливих умов роботи і зростаючих вимог до результатів навчання випускників неперервна освіта має стати усвідомленою необхідністю кожного вчителя, адміністратора, всього педагогічного колективу.

Основні цілі неперервної освіти педагогів можна звести до задоволення потреб особистості, освіти, економіки, суспільства:

- особистості – у самовдосконаленні;
- освіти – в сучасному педагогові, здатному підготувати конкурентоспроможного та успішного учня, який показує високі результати навчання;
- економіки – в підготовці компетентного, ефективного працівника;
- суспільства – у формуванні соціально активної особистості, що швидко адаптується до реалій життя.

Кінцевою метою неперервної освіти вчителя є формування власної особистості, активної, компетентної та ефективної, яка бере активну участь в особистому, професійному, економічному та соціальному житті.

Традиційна система підвищення кваліфікації працівників освіти передбачає проходження курсів підвищення кваліфікації один раз на п'ять років. Для сучасних умов – це занадто великий проміжок часу, за який в освіті може з'явитися ціла низка нових концепцій,

проектів, тенденцій, необхідних для реалізації в освітній установі, які вимагають відповідної підтримки педагогічних кадрів. Тому одним із засобів реалізації неперервної освіти педагогів є **внутрішньо шкільне педагогічне навчання**, а саме – створення у школі своєрідного внутрішнього інституту. Як показує досвід, розвиток педагогічного колективу за допомогою внутрішньошкільного навчання – найважливіший чинник успішної діяльності організації, тому, що системна реалізація внутрішньошкільного педагогічного навчання забезпечує своєчасне освоєння нових технологій і технічних засобів навчання, вирішення власних професійних і особистісних проблем, створення сприятливого психологічного мікроклімату в педагогічному колективі та в організації загалом.

Приклади внутрішньошкільних педагогічних навчань, організованих за допомогою різних методів:



- майстер-класи,
- семінари,
- конференції,
- практикуми,
- тренінгові заняття,
- круглі столи,
- творчі майстерні,
- засідання,
- педради.

Але однією з функцій навчального закладу є високоякісне проведення уроків учителями.

З чітко спланованого та проведеного уроку починається розвиток загальної системи освіти. З уроку першого вересня розпочинається навчальний рік. Щодня з уроку починаються процеси навчання, виховання, розвитку та становлення компетентної особистості учня. За статистикою, урок займає 98% усього навчального часу.

Урок, як зазначав Василь Сухомлинський, – «це дзеркало педагогічної культури вчителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його кругозору, ерудиції».

У сучасній дидактиці є різні класифікації уроків: за способами їх проведення; за загально – педагогічною метою організації занять, залежно від дидактичної мети.

– **За способами проведення:** урок – лекція, кіноурок, урок – бесіда, урок – практичне заняття, урок – екскурсія, урок – КВК тощо.

– **Залежно від дидактичної мети:** комбінований, урок засвоєння нових знань; урок формування вмінь і навичок; урок застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення та систематизації знань; урок перевірки, оцінювання, корекції знань.

– **За загальнопедагогічною метою організації занять:** урок вивчення нового матеріалу; урок удосконалення знань, умінь і навичок; урок контролю та корекції знань, умінь і навичок.

Відомо, що тип уроку визначає особливості його структури, тобто наявність, послідовність і взаємозв'язок усіх елементів. Одні уроки охоплюють усі елементи структури, інші – лише деякі.

Наприклад, урок засвоєння нових знань.

Засвоєння знань передбачає їх сприймання, усвідомлення, осмислення внутрішніх зв'язків і залежностей у предметах та явищах, запам'ятовування, узагальнення й систематизацію. Успішність засвоєння знань залежить від мети та мотивації.

Враховуючи це, в уроці такого типу можна виокремити такі етапи:

- Перевірка домашнього завдання;
- Актуалізація та корекція опорних знань;
- Повідомлення учням теми, мети й завдання уроку;
- Мотивація навчання;
- Сприймання й усвідомлення учнями матеріалу;
- Осмислення зв'язків і залежностей між його елементами;
- Узагальнення та систематизація знань, отриманих на уроці; повідомлення домашнього завдання.

Урок – це жива, рухлива система, що постійно змінюється й удосконалюється. Насправді його величність традиційний урок залишається основою, на яку нанизуються всілякі нові педагогічні технології, форми, методи роботи: рольові ситуації, ігри, робота в парах, тести, мозковий штурм тощо. Змінюючи порядок проведення уроку навіть трохи, ми отримуємо різні типи звичайного уроку.

Отже **нетрадиційний урок** – це розвиток, рух структури традиційного уроку. Якщо хоча б один елемент традиційного уроку буде реалізовано нетрадиційним способом, то вже такий урок певною мірою можна назвати нетрадиційним або традиційним із нетрадиційним виконанням одного з елементів. Адже нетрадиційний урок фактично розпочинається з моменту його підготовки. Власне, сам урок – це його завершальний акорд.

Щоб домогтися від учнів глибокого захоплення предметом, учителям потрібно привчати їх з перших днів його вивчення ставити щодо природи, оточення, себе різноманітні, часом досить дивні запитання, прагнути самостійно, по – своєму пояснити різноманітні явища або події, будувати моделі, оцінювати ситуацію, ознайомлюватися з найновішими досягненнями науки, учитися самостійно вирішувати життєві ситуації і практичні завдання, висловлювати власну думку, сумніватися, аргументовано диспутувати з товаришами на наукові, художньо – мистецькі теми, прагнути знаходити справжні причини, тобто домогтися, щоб учень постійно думав про улюблений навчальний предмет, був занурений у його проблеми, перебував в особливому стані – стані захоплення улюбленим предметом чи видом діяльності. Саме цьому надзвичайно сильно допомагає вчасна й авторитетна порада вчителя.

В основу педагогічної діяльності вчителя в роботі з обдарованими дітьми на уроці має бути покладена **диференціація та індивідуалізація навчання.**

Підготовка молоді до професійної діяльності, самореалізація особистості – одна з найголовніших проблем в освіті. Підготовка учнів до вибору профілю навчання – це фактично перший важливий етап у виборі професії. Адже профільне навчання – це особливий вид диференціації й індивідуалізації навчання, форма організації навчальної діяльності старшокласників, у якій ураховуються їхні інтереси, здібності, створюються умови для максимального розвитку учнів відповідно до пізнавальних та професійних намірів.

Завдання психолога і педагогічного колективу – пошук ефективної моделі психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу. У процесі

особистісного розвитку школяра виникає необхідність у наданні повноцінної психологічної допомоги у виявленні інтересів і можливостей для прийняття оптимального рішення в різних життєвих ситуаціях, зокрема під час адаптації в 5, 8 класах та прийняття важливого рішення в 11 – у класі.

Основна мета профільного навчання – надати школярам можливість поглибленого вивчення тих предметів, які їх більше захоплюють і будуть необхідні для реалізації подальших життєвих планів.

Відповідно до Концепції профільного навчання у старшій школі важливу роль в організації допрофільної підготовки та профільного навчання відіграє **психологічний супровід** цього процесу. Психологічне забезпечення профільного навчання – це раннє виявлення і розвиток здібностей, схильностей і потреб учнів, формування стійкої мотивації до навчання, сприяння свідомому вибору учнями галузі майбутньої професійної діяльності.

Талант не існує сам по собі, без конкретної діяльності людини. Його формування й розвиток здійснюється в процесі навчання й виховання .

Талант – це зусилля дитини, навчального закладу (учителів), сім'ї (батьків). Пошук готових талантів – це не вирішення проблеми. Проблема полягає в тому, щоб виховувати, зрощувати талановитих учнів, розвивати вроджені задатки, і це потрібно робити в кожній школі чи навчально-виховному закладі. Варто пам'ятати, що талановитість визначає, скеровує підхід до вирішення навчально-наукової чи творчої проблеми, а наполегливість у праці забезпечує остаточне її вирішення.

Педагогічна практика емпірично віднайшла і підтвердила доцільність використання для цього:

- Різноманітних завдань з розв'язання і складання так званих творчих завдань;
- Проведення практичних робіт творчого і дослідницького характеру, спостережень;
- Виконання науково насичених практикумів;
- Проведення учнями теоретичних і експериментальних досліджень;
- Написання творів із предмета;
- Складання коротких оповідань;
- Пропозиції різноманітних проектів ,конструкцій;
- Створення експозицій, композицій, ескізів, малюнків тощо.

Створення умов для вияву творчих здібностей учня - основна запорака розвитку обдарованості : учитель повинен забезпечити залучення учня до такої навчально-пошукової діяльності і де б панувала атмосфера ініціативи, змагання, дискусії тощо. При цьому надзвичайно велику увагу слід приділити формуванню й розвитку позитивних рис характеру: цілеспрямованості, наполегливості, вольових якостей, уміння оцінювати себе, вимогливості до себе, ініціативності, працелюбності.

Постановка навчання й виховання у школі повинна бути такою, щоб талановита дитина мала змогу найповніше розвинути свій талант у навчальному закладі, забезпечити формування особистості, готової до вирішення життєвих завдань.

Адже потреби суспільства до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів це:

- формування у учнів само вмінь – навичок самоосвіти, самооцінювання, самовизначення, самоаналізу дій тощо;
- науково-практична підготовка особистості до свідомого професійного самовизначення;
- формування вибіркової, відносно стійкої спрямованості інтересів і потреб особистості на певний аспект соціальних цінностей;
- формування соціальної компетентності, що характеризуються наявністю соціальних знань, соціального досвіду;
- формування в учнів соціальної поведінки, яка характеризується рефлексією особистості на соціум, що продовжує їхню взаємозумовленість:

- ознайомленість з соціальним простором – фундаментальними умовами діяльності та спілкування людей у суспільстві;
- формування навичок пошукової активності;
- виховання відповідальності за морально ціннісний вибір засобів досягнення мети;
- розвиток таких якостей як працездатність і цілеспрямованість.
- Перелічені пріоритетні характеристики є стратегічними орієнтирами, що визначають зміст і спрямованість навчально-виховного процесу на забезпечення виконання соціального замовлення на якісну освіту.

Література

1. Гондюл І. Внутрішній інститут педагога. *Директор школи*. 2016. №19-20. 33с.
2. Желюк О. Система розвитку обдарованих учнів – основа успішної діяльності навчального закладу. *Директор школи*. 2016. № 19-20 61 с.
3. Могильна О., Демидова Т. Школа починається з уроку. *Завуч*. 2017. №4 13 с.
4. Пилипенко В., Коваленко О. Профорієнтаційна робота в навчальному закладі. *Завуч*. 2016. №5. 19 с.
5. Хрустенко С. Психологічна підтримка учнів у процесі профільного навчання. *Завуч*. 2016. №5 26с.

Іонова Ірина,
Суми
Заболотько Наталія,
Суми

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ БЕЗРОБІТНИХ ГРОМАДЯН

У статті розкрито сутність трудових правовідносин і вплив їх дотримання на систему соціального захисту безробітних. Висвітлено типову класифікацію трудових правовідносин.

Ключові слова: *соціальний захист, безробітні, трудові правовідносини, класифікація трудових правовідносин.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стабільне функціонування соціального захисту безробітних неможливе без чітко вибудованої системи його організаційно-інституційних основ. Найважливішою організаційною основою соціального захисту безробітних громадян є налагоджена відповідно чинного законодавства система трудових правовідносин усіх учасників ринку праці (держави, через відповідні інституції; роботодавці; наймані працівники, безробітні, профспілки).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасна наукова думка визначає правовідносини як суспільні відносини, урегульовані нормами права, учасники яких наділені суб'єктивними правами та юридичними обов'язками, що забезпечуються державою.

До трудових правовідносин належить увесь комплекс соціальних відносин, урегульованих нормами трудового права (як власне трудові, так і пов'язані із ними).

У свою чергу теорія соціального забезпечення оперує поняття трудових правовідносин як урегульованих нормами трудового права суспільні відносини, що виникають у результаті укладення трудового договору (власне трудові), а також відносини з приводу встановлення умов праці на підприємствах, навчання й перекваліфікації за місцем роботи та відносини, пов'язані із наглядом і контролем за додержанням трудового законодавства, вирішенням трудових спорів та працевлаштуванням громадян [2].

Відповідно до загальних засад організації ринку праці усі трудові правовідносини підлягають єдиній класифікації.

Власне трудові правовідносини (індивідуально-трудова) устанавлюються як правовідносини, що виникають на підставі укладення трудового договору між працівником і роботодавцем, за яким працівник зобов'язаний виконувати роботу, визначену трудовим договором, дотримуватись правил внутрішнього трудового розпорядку, а роботодавець в свою чергу зобов'язаний виплачувати працівникові заробітну плату і забезпечувати необхідні для виконання роботи умови праці, передбачені законодавством про працю, колективним договором і угодою сторін (визначають, спираючись на офіційне визначення трудового договору, що міститься в ст. 21 КЗпП): а) правовідносини робочого часу і часу відпочинку; б) правовідносини оплати праці; в) правовідносини трудової дисципліни; г) правовідносини охорони праці [1].

Іншим видом трудових правовідносин визначаються колективно-трудова правовідносини (соціального партнерства та встановлення умов праці на підприємствах). Такі правовідносини існують з метою функціонування і обслуговування власне трудових правовідносин, відрізняються суб'єктивним складом (профспілки, роботодавці, організації та об'єднання роботодавців, трудові колективи тощо) та підставами виникнення (виникають на підставі договорів та угод, які укладаються між сторонами – соціальними партнерами).

Правовідносини працевлаштування виникають у результаті пошуку роботи громадянином і становлять єдність трьох взаємопов'язаних, але відносно самостійних правовідносин: а) між органом працевлаштування і громадянином, який звернувся із заявою про влаштування на роботу; б) між органом працевлаштування й організацією, яка потребує кадрів; в) між громадянином та організацією, до якої його направлено на роботу органом працевлаштування.

У системі соціального захисту безробітних громадян окремо стоять правовідносини навчання і перекваліфікації. Особливістю таких правовідносин є те, що вони існують поряд із власне трудовими правовідносинами, не зупиняючи й не перериваючи останніх.

Правовідносини, що виникають з приводу нагляду та контролю за дотримання трудового законодавства – постають у результаті виконання уповноваженими державними і профспілковими органами спеціальних функцій з нагляду і контролю за охороною праці на підприємствах та дотриманням трудового законодавства.

Правовідносини, що виникають з приводу розгляду трудових спорів (процедурно-трудова або іноді їх називають процесуально-трудова правовідносинами).

Підтимуємо експерту наукову позицію дослідника Л. Прогонюка, який поділяє усі правовідносини відповідні групи:

1) індивідуальні трудові відносини: правовідносини щодо укладання, зміни і припинення трудового договору; щодо нормування та оплати праці; щодо робочого часу та часу відпочинку; щодо охорони праці та здоров'я на виробництві щодо оцінки результатів праці та атестації працівників тощо;

2) колективні правовідносини: щодо утворення і діяльності профспілок або інших осіб як представників інтересів трудових колективів; щодо утворення та діяльності організацій роботодавців; щодо укладання та виконання колективних договорів; колективних угод на галузевому, регіональному та національному рівнях; щодо колективних переговорів; щодо вирішення колективних трудових спорів і т.д.

Автор трудові правовідносини поділяє за змістом матеріальні, що виникають у результаті дії матеріальних норм, зміст яких становлять суб'єктивні права та обов'язки стосовно оплати праці, надання відпусток, заохочення працівників), процедурні (оформлення працівника на роботу, притягнення до відповідальності, утворення виборного органу профспілки тощо), а також процесуальні, що включають індивідуальні трудові спори; діяльність примірної комісії, трудового арбітражу при вирішенні колективного трудового спору).

Юридичний зміст трудових правовідносин утворюють суб'єктивні трудові права й обов'язки їх суб'єктів. Причому кожний із суб'єктів наділений одночасно як правами, так і

певними обов'язками. Ці права та обов'язки є кореспондуючими відносно одне одного. Звичайно індивідуальні трудові правовідносини виникають на підставі трудового договору, а у певних випадках на підставі юридичного складу [2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, зауважимо, що у разі суворого дотримання законодавства з питань чіткої організації і дотримання трудових правовідносин, значно буде скорочуватися безробіття, спостерігатиметься оздоровлення ринку праці й прозорість політики зайнятості.

Перспективним напрямком у контексті даного дослідження видається дослідження досвіду упровадження інноваційних підходів у системі соціального захисту безробітних громадян в Україні.

Література

1. Кодекс законів про працю України : Закон України №2839-IX від 27.01.2023 року. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text>
2. Прогонюк Л. Ю. Трудове право : курс лекцій. Миколаїв : МНАУ, 2021. 99 с.

Клочко Оксана,
Суми

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті висвітлено питання специфіки професійно-педагогічного спілкування з огляду на особливості педагогічної професії. Розглянуто питання доцільності застосування різних каналів сприйняття інформації для позитивного результату у процесі досягнення завдань професійно-педагогічного спілкування.

Ключові слова: комунікативні вміння, професійно-педагогічне спілкування, канали для сприйняття і обробки інформації.

Формування та розвиток гуманістично орієнтованого професійного світогляду педагогів з високим рівнем знань професійної етики, оптимальним розвитком комунікативних вмінь та навичок є важливим завданням сучасної професійної підготовки та перепідготовки фахівців освітньої галузі.

Науковці, предметом наукового пошуку яких є професійна діяльність педагога на різних етапах професійного становлення та розвитку (Н. Волкова, І. Зязюн, С. Карпенко та ін.), зазначають, що існує певна специфіка означеної діяльності. Зокрема мова йде про сукупність фізичних та інтелектуальних здібностей педагога, завдяки яким він успішно виконує професійні обов'язки щодо виховання і навчання учня/студента; своєрідність об'єкта педагогічної праці, який одночасно стає суб'єктом цієї діяльності; активність учнів/студентів як суб'єктів педагогічної праці [1], [2], [3].

Професія педагога належить до професій типу «людина-людина», в якій спілкування стає невід'ємною складовою професійної діяльності. Як зазначають дослідники процесу спілкування в різних його аспектах (філософському, педагогічному, психологічному, соціальному тощо) основні психічні здібності, властивості, якості і характеристики особи, форми її поведінки й діяльності формуються в процесі спілкування з іншими людьми; спілкування є обов'язковою умовою формування загального інтелекту, розвитку емоційної сфери і волі людини, індивідуальної свідомості [1], [2], [3].

Схематично процес спілкування виглядає так:



Малюнок 1. Схема процесу спілкування

Джерело або комунікатор – це ініціатор спілкування.

Кодування – спосіб передачі інформації. Інформація може передаватися за допомогою органів чуття, мови й інших знакових систем, писемності, технічних засобів запису і збереження інформації.

Канали зв'язку (сприйняття та обробки інформації) – ґрунтуються на фізичних способах сприйняття й одержання інформації. Фізіологи говорять про візуальну, аудіальну та кінестетичну системи. Лінгвісти називають каналами сприйняття і поділяють їх на зоровий, слуховий і кінестетичний канали. Психологи поділяють їх на зорові, слухові та кінестетичні (або тактильні) модальності або канали первинного сприйняття і внутрішньої обробки інформації. Крім вищезазначених понять, використовуються терміни «види пам'яті» (зорова, слухова і моторна пам'ять) і стилі сприйняття (зоросприймаючий, слухосприймаючий і моторний стиль) [3].

Далі йде *декодування* – переклад символів відправника в думці одержувача (або реципієнта). Обмін інформацією слід вважати ефективним, якщо одержувач продемонстрував розуміння ідеї, на що мають вказати його дії.

Тут важливим є *зворотній зв'язок* як реакція на отриману інформацію, що «відправляється» назад «джерелу» демонструючи розуміння повідомлення. При наявності зворотного зв'язку відправник і одержувач міняються комунікативними ролями. Початковий одержувач стає відправником і проходить через всі етапи процесу обміну інформацією для передачі свого відгуку початковому відправнику, який тепер відіграє роль одержувача.

Важливим елементом процесу спілкування є «шум» – те, що спотворює сенс повідомлення. Він може бути фізичний (мотор автомобіля чи увімкнений вентилятор, голосна музика поруч, погана дикція; переповнене людьми приміщення; нечіткість друкованого тексту та плями на ньому); психічний (різні форми психічних відчуттів, зумовлених ставленням один до одного суб'єктів спілкування: негативні (упередження, стурбованість, неприхильність, ворожість), позитивні такі як закоханість, занадто позитивні (відсутність критичного сприйняття, схилення перед авторитетом, навіть обоження); гіперкритична оцінка іншої особи, почуття зверхності або, навпаки, комплекс меншовартості; неуважність слухача, заглибленого у власні думки, його інтелектуальна

обмеженість, брак спостережливості, невміння відбору важливої інформації тощо); семантичний (виникає внаслідок спілкування різними мовами, використання учасниками відомої лише обмеженому колу фахівців спеціальної термінології; з'являється у випадку наявності довгого комунікативного ланцюжка, коли «по дорозі» до кінцевого адресата з'являються неточності в передаванні інформації, трансформації, додавання).

Певні шуми присутні завжди, тому на кожному етапі процесу обміну інформацією відбувається деяке спотворення сенсу. Зазвичай ми долаємо шум і передаємо наше повідомлення. Однак високий рівень шуму точно призведе до помітної втрати сенсу і може цілком блокувати спробу встановлення інформаційного обміну [3], [4].

Зворотний зв'язок помітно підвищує шанси на ефективний обмін інформацією, дозволяючи обом сторонам придушувати шум, отже ефективний обмін інформацією повинен бути *двосторонньо спрямованим*.

Далі розглянемо особливості професійно-педагогічного спілкування як специфічного процесу взаємообміну інформацією у системах «людина – людина», «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина», що виступає засобом здійснення професійної діяльності педагога, майстерність якого має ґрунтуватись з одного боку, на спеціальних професійних знаннях та фахових вміннях, а з іншого – на вмінні взаємодіяти: здійснювати взаємообмін інформацією з учнями/ студентами, колегами, представниками адміністрації освітньої установи, батьками досягаючи при цьому взаєморозуміння. Успішність цього процесу забезпечує належний рівень комунікативної компетентності – інтегрального особистісного утворення, що поєднує усвідомлене розуміння педагогом цінності комунікативної діяльності та теоретичну і практичну готовність до її кваліфікованого здійснення.

Оскільки важливою функцією професійно-педагогічного спілкування є інформаційна, слід особливу увагу звернути на типологію учнів/студентів залежно від того, який канал для сприйняття і обробки інформації є у них домінантним.

Зоровий (або візуальний) канал сприйняття є першочерговим для осіб, які сприймають інформацію переважно за допомогою зору. Таких людей називають *візуали*. Ними часто вживаються слова і фрази, які пов'язані із зором, з образами і уявою. Малюнки, образні описи, фотографії значать для даного типу більше, ніж слова. Належать до цього типу люди, які моментально схоплюють те, що можна побачити: кольори, форми, лінії, гармонію чи безлад навколо себе. Учні візуального типу мають бачити те, що вони вивчають, інакше вони просто не сприймуть інформацію. Через високий відсоток саме такої учнівської та студентської молоді освітня система працює на основі візуальних передумов (наочні прилади, текстові матеріали). До речі, вважається, що телебачення, мережа Інтернет значно сприяють розвитку візуалізації у глобальному сенсі і тому, таких людей у світі – переважна більшість.

Учні/студенти, що сприймають краще «на слух» є *аудіалами*, вони в отриманні й обробці інформації реагують переважно на висоту тону або звуку, темп, голосність, ритм, тембр голосу. Ця категорія поділяється на дві підгрупи: аудіальні (краще сприймають, слухаючи інших) і мовні (краще сприймають, коли самі говорять і слухають тільки себе). Першим потрібно пояснення викладача до всіх інструкцій, другим необхідна їхня власна мовна «обробка». У тексті вони сприймають слова: чути, слухати, гармонія, галас, дзвонять дзвони, дослухатися, дисонанс, звучати, звук, чутно, бути почутим. Величезне значення для них має все, що акустично: звуки, слова, музика, шумові ефекти.

Далі визначимо особливості *кінестетиків*, що в сприйнятті інформації спираються на рух і почуття (емоції). Найбільш важливі для них у взаємодії з новою інформацією це – частота, тривалість й інтенсивність дії. «Моторні» студенти можуть бути поділені на дві підгрупи: кінестетичні (вчаться, використовуючи ноги і руки та «чують» власні емоції, які виникають) і механічні (у процесі навчання використовують пальці). Вони сприймають світ через почуття. Їм подобається почувати близькість і тепло інших людей, доторкатися під час розмови до руки або плеча.

Іншим людям особи кінестетичного типу можуть здаватися дещо повільними. Це тому, що їм потрібно «схопитися» за інформацію, а потім «відчути» її, перш ніж прийняти рішення. Найчастіше, такі люди найкраще працюють, якщо можуть користуватися руками. Такий спосіб емоційної обробки інформації займає багато часу і, тому, студенти візуального й аудіального типів випереджають кінестетиків.

Існує ще декілька каналів сприйняття інформації людиною, таких як *ольфакторний* канал (на запах) та *смаковий*. Вартує нашої уваги *дискретний* канал (дискретам або ще їх називають дигіталами потрібно все детально й логічно осмислити. Для цього вони використовують цифри і знаки. Вираження емоцій, розмов про почуття, барвистого описів картин природи і тому подібне від студентів-дигіталів дочекатися складно. Цей тип орієнтований, перш за все, на логіку, сенс і функціональність. Серед представників цього типу особливо багато шахістів, програмістів, дослідників і вчених. Оскільки дискрети сприймають світ через логічне осмислення, спілкуватися з ними варто саме за допомогою логічних доказів, бажано ще й підкріплених статистичними даними [3], [4].

У підсумку зазначимо, що більшість людей має первинний і вторинний канали сприйняття. Лише для невеликої кількості людей усі канали сприйняття інформації однаково спрацьовують. Труднощі в навчанні виникають у учнів/студентів з яскраво вираженим каналом сприйняття, якщо він не відповідає тим способам і стилю викладання яким його навчають.

Науковці, що займаються проблемами професійно-педагогічного спілкування, зазначають, що залежно від типу (суб'єкт-суб'єктне, суб'єкт-об'єктне) спілкування педагога може бути функціонально-рольовим або особистісно-орієнтованим. Функціонально-рольове спілкування є суто діловим, стандартизованим, обмеженим вимогами рольових позицій. Особисті мотиви, особисті відносини педагога й тих, хто навчається не враховуються й не виявляються. Головна мета його полягає у виконанні певних регламентованих функцій та дій.

Особистісно-орієнтоване спілкування є складною психологічною взаємодією, і передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Головна його мета спрямована не так на виконання навчальних завдань, як на розвиток особистості учнів/студентів. Це спілкування вимагає такого рівня внутрішньої активності особистостей, за якого вони не йдуть за обставинами, що складаються в педагогічному процесі, а здатні самі створювати ці обставини, виробляти свою стратегію, свідомо і планомірно удосконалювати себе [1], [2].

Таким чином, можемо говорити, що у обраному викладачем стилі психолого-педагогічного спілкування знаходять відображення особливості комунікативних можливостей педагога; досягнутий рівень взаємовідносин; творча індивідуальність педагога та особливості учнівського/студентського колективу.

Література

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. Київ, видавничий центр «Академія», 2006. 256 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Основи теорії мовної комунікації: методичні вказівки за кредитно-модульною системою навчання для студентів напряму підготовки «Філологія». Видання друге, доповнене / Світлана Дмитрівна Карпенко. Біла Церква, 2014. 121 с.
4. «4 К» Нової української школи: критичне мислення, креативність, комунікація, командна робота та співпраця: навчально-методичний посібник / Упорядники: Н. В. Сидоренко, О. М. Клочко. Суми: СОШПО, 2020. 96 с.

Клочко Олексій,
Суми
Кінаш Лілія,
Суми

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМ ОСОБАМ НА БАЗІ ЦЕНТРІВ НАДАННЯ АДМІНІСТРАТИВНИХ ПОСЛУГ

У статті розглянуті загальні особливості надання соціальної допомоги внутрішньо переміщеним особам. Закцентовано увагу на функціях Центрив надання адміністративних послуг у питаннях організації відповідної соціальної допомоги. Висвітлено загальні правила надання грошової та інших видів соціальної допомоги внутрішньо переміщеним особам. Наголошено на важливості використання критеріїв відбору отримувачів допомоги із числа внутрішньо переміщених осіб.

Ключові слова: Центр надання адміністративних послуг, внутрішньо переміщені особи, соціальна допомога, соціальні послуги, грошова допомога, негрошова допомога.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Установлено, що Центр надання адміністративних послуг (далі ЦНАП) є структурним підрозділом (відділом), в якому надаються адміністративні та інші послуги згідно чинного законодавства.

У зв'язку з воєнною агресією Російської Федерації проти сучасної України ЦНАП здійснює виконання повноважень у сфері організації надання адміністративних послуг внутрішньо переміщеним особам. Сюди відносяться видача довідок про взяття на облік внутрішньо переміщених осіб, надання статусу дитини, котра постраждала внаслідок дій та збройних конфліктів та надання допомоги на проживання внутрішньо переміщеним особам. Тобто, зауважимо, що ЦНАП не є прямим надавачем соціальних послуг, а є посередницькою, консультативно-дорадчою інституційною складовою загальної системи процесу надання такої допомоги внутрішньо переміщеним особам. Соціальна допомога внутрішньо переміщеним особам надається через ресурсні можливості ЦНАПу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зазначимо, що у питаннях роботи із внутрішньо переміщеними особами головними завданнями, що покладені на установу, є: видача довідок про взяття на облік внутрішньо переміщеної особи; надання допомоги на проживання внутрішньо переміщеним особам. Виконання ЦНАПом таких завдань пояснюється тим, щоб «розвантажити» систему соціального захисту населення, яка є основною у ієрархічній структурі процесу надання соціальних послуг внутрішньо переміщеним особам.

Установлено, що виконання поставлених завдань передбачає реєстрацію визначеної категорії громадян і оформлення для них видачу матеріальної допомоги. Як справедливо зазначають О. Іванова [1], О. Клочко [3], В. Костюк [4] матеріальна допомога спрямована на підвищення рівня добробуту особи, а у нашому випадку підтримання належного рівня існування внутрішньо переміщеної особи.

Через сервіси ЦНАПу внутрішньо переміщені особи мають змогу оформити для себе грошову соціальну допомогу, як форму матеріальної допомоги, що полягає у грошових виплатах готівкою на окрему людину протягом визначеного часу [1, с. 79].

У той же час, поряд із грошовими виплатами, на потреби внутрішньо переміщених осіб застосовується т.зв. натуральна допомога як форма матеріальної допомоги, що полягає у наданні особі певних товарів (продуктів харчування, одягу, медикаментів), за які не передбачається сплата ані грошовій, ані у близькій до готівки (талони, картки) формах [1, с. 80].

У контексті досліджуваної проблеми особливого значення набуває аналіз алгоритму надання допомоги на проживання внутрішньо переміщеним особам за допомогою сервісів ЦНАПу.

Зазначимо, що фахівців установи при оформленні допомоги на проживання внутрішньо переміщених громадян керуються Законом України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» № 1706-VII від 20.10.2014 року [5] та іншими нормативно-правовими документами.

Підставою для отримання допомоги на проживання внутрішньо переміщеної особи є її статус. Тобто, це можуть бути особа, які перебуває на обліку внутрішньо переміщених осіб і відомості про яку включено до Єдиної інформаційної бази даних про внутрішньо переміщених осіб; особа, яка перемістилися з тимчасово окупованої території АР Крим і м. Севастополя, а також території адміністративно-територіальної одиниці, на якій проводяться бойові дії, на території яких платникам єдиного внеску на загальнообов'язкове державне соціальне страхування, які перебувають на обліку на відповідній території, може надаватися допомога в рамках Програми «ЄПідтримка»; починаючи з травня 2022 р. внутрішньо переміщеним особам, які перемістилися з тимчасово окупованої території АР Крим і м. Севастополя, території територіальних громад, що розташовані в районі проведення воєнних (бойових) дій або які перебувають в тимчасовій окупації, оточенні (блокуванні), а також внутрішньо переміщеним особам, у яких житло зруйноване або непридатне для проживання внаслідок пошкодження. Перелік територіальних громад, які розташовані в районі проведення воєнних (бойових) дій або які перебувають в тимчасовій окупації, оточенні (блокуванні), формується в електронній формі відповідно до Положення про інформаційну систему формування переліку територіальних громад, які розташовані в районі проведення воєнних (бойових) дій або які перебувають в тимчасовій окупації, оточенні (блокуванні).

Особливою опцією отримання додаткової грошової допомоги через сервіси ЦНАПу є програма грошової допомоги для ВПО від чеської гуманітарної організації «Людина в біді».

Одним із головних завдань ЦНАПу у питаннях організації та надання соціальної допомоги ВПО залишається встановлення критеріїв відбору отримувачів соціальної допомоги і їх обов'язкове дотримання. Основним питанням для фахівців ЦНАПу при плануванні допомоги внутрішньо переміщеним особам є визначення доцільності призначення грошової чи не грошової допомоги (натуральної, безготівкової, послуг).

Як показує досвід оформлення та надання різних видів допомог саме грошова допомога буде доцільною у випадках, коли: існує можливість перерозподілу отриманої допомоги на інші цілі; невеликі інституційні можливості забезпечення натуральної допомоги чи послуг; необхідно забезпечити значну кількість населення (організаційно легше надати грошову допомогу великій кількості громадян, ніж забезпечити їх продуктовими наборами).

У свою чергу негрошова допомога доцільна у таких випадках:

– з метою заохочення бажаної поведінки чи певного виду споживання (безоплатна вакцинація, забезпечення гарячою їжею, надання тимчасового притулку чи соціального житла, засобів побуту тощо);

– з метою спрямування допомоги на конкретну групу (не грошова допомога часто надається таким чином, щоб її неможливо передати іншим членам родини);

– при відсутності ринку товару або послуги (у випадках, коли при обмеженій пропозиції, приміром, існуванні тільки одного закладу, що пропонує медичні послуги; послуги харчування тощо, відсутності вибору при вкладенні коштів) [1].

Звісно ж, такі позиції у реальних умовах видачі допомоги не завжди є аксіомічними, а скоріш за все носять організаційно-рекомендаційний характер і можуть змінюватися відповідно різних соціальних, економічних, організаційних змінних.

Установлення ЦНАПом таких критеріїв відбору отримувачів допомоги із числа внутрішньо переміщених осіб вимагає урахування т.зв. принципів універсальності та вибірковості. На глибоке переконання фахівців ЦНАПу виконавчого комітету Чорнухинської

селищної ради соціальна допомога внутрішньо переміщеним особам має стати універсальною, тобто, такою, яку може отримати кожен громадянин, що має відповідний статус. Вибіркова допомога у цьому розумінні надається цільовим групам, із числа внутрішньо переміщених, відповідно до потреб групи (дітям-сиротам, особам з інвалідністю, людям старше 65 років, домогосподарствам, які мають двох і більше дітей). Такий тип відбору називають ще індикаторною адресністю – визначенням цільової групи між безпосередніми бенефіціарами [1; 2; 3].

Другим компонентом вибірковості є вибір тільки відповідно ресурсів та засобів для існування внутрішньо переміщеної особи. У такому випадку ще вживається дефініція «адресність», що передбачає відбір на індивідуальному рівні відповідно індивідуальних потреб (наприклад, на конкретний момент лише засоби гігієни, одяг чи постільна білизна тощо).

На підтвердження висвітлених вище тез наведемо наукові тлумачення універсальності як способу постачання ресурсів усім, хто їх потребує, за рахунок того, що їх отримують і ті, хто такої потреби не відчуває, але має на це право відповідно свого соціально-правового статусу. А, відповідно, вибірковість визначається як спосіб постачання ресурсів обраним за визначеними категоріями [1, с. 82].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, стверджуємо, що процес оформлення та надання соціальної допомоги внутрішньо переміщеним особам на базі ЦНАПу виконавчого комітету Чорнухинської селищної ради здійснюється на основі чинних нормативно-правових документів. Ефективністю відрізняється процес надання допомоги на проживання таким категоріям громадян. Надання соціальної допомоги здійснюється на встановленими критеріями відбору отримувачів допомоги: вибірковості та універсальності.

Перспективним напрямком у контексті даного дослідження видається дослідження досвіду упровадження інноваційних підходів у системі соціальної допомоги внутрішньо переміщеним особам.

Література

1. Іванова О. Л. Соціальна політика: теоретичні аспекти : курс лекцій. К. : «КМ Академія», 2003. 107 с.
2. Ключко О. О., Ключко О. М. Інноваційний компонент соціальної допомоги сім'ї в Україні. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (09 червня 2022 року, м. Суми)*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 76–79.
3. Ключко О. О. Соціальна допомога в Україні: реалії, перспективи. *Перспективи. Соціально-політичний журнал : наукове видання*. № 4. 2020. С. 155–162.
4. Костюк В. Л. Державні соціальні допомоги: поняття, ознаки, основні види та тенденції розвитку. *Часопис Національного університету «Острозька академія». Серія «Право»*. № 1(15). 2017. С. 1–18.
5. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України № 1706-VII від 20.10.2014 року. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>

СОЦІАЛЬНІ СЛУЖБИ ЯК ОСНОВА ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НАСЕЛЕННЯ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано соціальні служби як основу функціонування системи соціального обслуговування населення в Україні. Проаналізовано соціальну службу як головну організаційно-інституційну форму ведення соціальної роботи, надання соціальних послуг та допомоги громадянам. Висвітлено, що у системі розгалуженої мережі соціальних служб якісно вирізняється діяльність Центрів соціальних служб та Національної соціальної сервісної служби.

Ключові слова: соціальне обслуговування населення, соціальні служби, соціальні проблеми, складні життєві обставини.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У дослідженні підтримуємо наукову позицію дослідників [1; 2; 3; 6; 7] щодо того, що соціальне обслуговування населення виступає своєрідним різновидом соціально спрямованої діяльності. Саме соціальне обслуговування повинно здійснюватися через мережу спеціально створених соціальних служб та установ, що мають ефективно взаємодіяти між собою, ураховуючи інституційні та партнерські принципи, з метою реалізації соціальних гарантій й досягнення соціального блага, вирішення соціальних проблем шляхом надання соціальних послуг населенню [1].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Погоджуємося із загальнонауковим трактуванням терміну «соціальні служби», що позначає ці установи як спеціально створені, переважно державні (останнім часом частка соціальних служб недержавного сектору поступово зростає і підвищується їх професійні компетентність та ефективність), підприємства, установи та організації, а також громадяни, що реалізують функцію надання соціальних послуг тим особам, які перебувають у складних життєвих обставинах, а також потребують кваліфікованої допомоги [1].

Якісний аналіз наукових джерел дозволив установити багатоаспектність у формулюванні призначення та функціональної компетентності соціальних служб.

Соціальна служба як засіб реалізації ідеї інституційного соціального обслуговування населення. Як правило, саме через мережу соціальних служб та установ відбувається процес соціального обслуговування громадян, і, відповідно, надаються їм різні соціальні послуги, соціальні допомоги. У службах працюють фахівці із надання соціальної допомоги, які професійно покликані здійснювати соціальне обслуговування населення, тобто надавати їм відповідні соціальні послуги.

Соціальна служба як механізм соціального захисту населення. Саме соціальний захист населення як складова соціальної політики, відповідає за добробут, розвиток, безпеку та благополуччя громадян. Реалізація головних напрямів соціального захисту населення відбувається через соціальні служби та установи. Це той чинник, від якого залежатиме соціальне розвиток і благополуччя громади. Через інституційність забезпечується соціальна стабільність громади, задоволеність соціальних запитів і потреб, вирішення соціальних проблем членів громади.

Соціальні служби як інструмент реалізації соціальної допомоги населенню. У більшості випадків обґрунтування, напрацювання механізмів надання, видача соціальних допомог здійснюється через мережу соціальних служб та організацій.

Зазначимо, що згідно із Законом України «Про соціальні послуги» № 2671-VIII від 17.01.2019 року [4] професійна діяльність соціальних служб трактується як комплексна діяльність надавачів соціальних послуг. Такими надавачами соціальних послуг Законом

визначені саме юридичні особи (маємо на увазі установи, служби, підприємства), а також і фізичні особи, що мають право здійснювати діяльність щодо надання соціальних послуг населенню. Саме вони і виступають головними суб'єктами надання соціальних послуг.

З точки зору методології соціальної роботи соціальні служби зазначаються, що вони є первинною організаційно-інституційною формою соціальної роботи. Таке твердження пояснюється тим, що саме служби здійснюють практичну соціальну роботу, мають у своєму штабі професійно підготовлених фахівців на посадах соціальних працівників.

Зазначимо, що особливостями соціальних служб є залежність їхньої професійної діяльності від цільового призначення, сфери функціонування й клієнтів, з якими вони працюють, надаючи соціальні послуги.

Соціальні служби організуються відповідно відомчого або ж територіального принципу. Водночас відомчі заклади є складовою територіальної системи соціального обслуговування, хоча вони не завжди цілком інтегровані до цієї системи.

Значну роль у розвитку й становленні системи соціального обслуговування населення відіграє соціальна політика, що визначає умови функціонування соціальних служб, спрямованість соціального захисту вразливих груп населення.

Динамічний розвиток мережі соціальних служб та установ забезпечує якісне змістове наповнення системи соціального обслуговування, сутність якого розкривається через аналіз функціонування різноманітних суб'єктів соціальної роботи.

Загалом, функції та структура системи соціального обслуговування населення істотно впливають як на теорію так і практику соціальної роботи через систему соціальних служб.

Аналіз соціальної дійсності показує великий спектр і широке функціональне призначення соціальних служб в Україні. Соціальні служби, що функціонують, відповідають, як правило, спеціальним професійним інтересам, у межах яких і здійснюють свою професійну діяльність. Поряд із цим на особливу увагу заслуговують Центри соціальних служб, що мають уже усталені традиції соціальної роботи і величезний практичний досвід, а також пропонують різним категоріям клієнтів широкий набір соціальних послуг.

У контексті дослідження особливостей упровадження системи соціального обслуговування населення через мережу соціальних служб, актуальним видається здійснити таку роботу саме через аналіз діяльності Центрів соціальних служб.

Центри соціальних служб створені як заклади, що упроваджують соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю, які належать до соціально вразливих груп населення, перебувають у складних життєвих обставинах, і надає їм базові соціальні послуги.

До осіб, сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, належать особи, сім'ї, які не можуть самотійно подолати соціальні проблеми.

До осіб, сімей, які перебувають у зоні підвищеного ризику потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників, належать:

- сім'ї, де вилучено дітей але без позбавлення їх батьківських прав;
- сім'ї, де триває процес розлучення батьків і вирішується спір між матір'ю та батьком щодо визначення місця проживання дітей, участі батьків у їх вихованні;
- сім'ї з дітьми, в яких тривала хвороба батьків перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки;
- сім'ї, у яких виховуються діти з інвалідністю, та сім'ї з дітьми, у яких батьки мають інвалідність;
- сім'ї, у яких батьків відновили у батьківських правах;
- сім'ї з дітьми, де батьки працюють закордоном і є трудовими мігрантами;
- малозабезпечені сім'ї з дітьми;
- сім'ї, діти з яких перебувають у закладах інституційного догляду та виховання;
- сім'ї, дітей з яких переміщено у патронатну сім'ю;

- сім'ї, у яких діти безпритульні, жебракують;
- сім'ї, у яких діти систематично без поважних причин не відвідують заклади освіти;
- жінки, які виявили намір відмовитися від новонародженої дитини;
- неповнолітні одинокі матері (батьки);
- діти, які перебувають на вихованні в сім'ях опікунів, піклувальників, прийомних і патронатних сім'ях, дитячих будинках сімейного типу;
- діти-сироти і діти, позбавлених батьківського піклування;
- особи з особливими освітніми потребами;
- внутрішньо переміщені особи;
- неповнолітні особи, звільнені з місць позбавлення волі, залучені до альтернативних покарань;
- учасники АТО/ООС, ветерани бойових дій [6].

Особливо слід відмітити реалізацію соціальних ініціатив держави щодо оптимізації інституційного забезпечення надання соціальних послуг населенню. У зазначеному контексті якісно вирізняється діяльність новоствореної Національної соціальної сервісної служби України.

У системі соціального обслуговування населення на Національну соціальну сервісну службу покладено завдання реалізації державної політики у сфері соціального захисту населення, у тому числі захисту законних прав та інтересів дітей, здійснення соціального контролю та моніторингу за дотриманням вимог у процесі соціальної підтримки та за дотриманням прав дітей [3].

Виконання головних функцій Національної соціальної сервісної служби передбачає реалізацію заходів щодо запобігання домашньому насильству; протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей тощо.

Зазначимо, що основними заходами щодо запобігання насильству у родині є:

- надання кваліфікованої соціально-психологічної, правової, юридичної допомоги постраждалим від насильства у родині;
- проведення профілактичних заходів серед населення громади, спрямованих на попередження різних проявів насильства у сім'ї, а також підвищення рівня правової грамотності членів громади;
- розробка та упровадження програм з підвищення рівня усвідомленості проблеми домашнього насильства і про соціально-правові механізми боротьби з ним;
- забезпечення доступу до достовірної інформації щодо проблеми насильства у родині та про існуючі можливості захисту й підтримки постраждалих;
- забезпечення ефективної співпраці із правоохоронними органами, соціальними службами та іншими інституціями, що займаються вирішення цієї проблеми.

Організація планомірної та систематичної роботи Національної соціальної сервісної служби щодо виконання завдань з протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей передбачає надання медичних, соціально-психологічних, соціально-педагогічних, юридичних, правових послуг, поряд із наданням натуральної допомоги, тимчасового житла, поновлення документів тощо.

Значна увага приділена проведенню інформаційно-просвітницьких кампаній щодо актуалізації уваги громади на важливих соціальних проблемах [3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, стверджуємо, що інституційною основою упровадження у практику соціального обслуговування населення є професійна діяльність соціальних служб. Саме соціальні служби мають усі необхідні ресурси та можливості для надання базових соціальних послуг населенню, необхідної соціальної допомоги та вирішенню соціальних проблем. Зазначимо, що з-поміж розгалуженої мережі соціальних служб якісно вирізняються Центри соціальних служб та Національна соціальна сервісна служба.

Перспективним напрямком у контексті даного дослідження видається дослідження досвіду упровадження інноваційних соціальних проєктів у діяльності соціальних служб.

Література

1. Кравченко О. О. Соціальне обслуговування і соціальне забезпечення як основні форми надання соціальних послуг. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2018. №1 (11). С. 67–75.
2. Мещан І. В. Соціальне обслуговування як складова соціального захисту населення: соціально-управлінський аспект. *Грані. Секція. Соціологія*. 2015. №8 (124). С. 71–76.
3. Національна соціальна сервісна служба України [офіційний вебпортал]. [Електронний ресурс]. URL: <https://nssu.gov.ua/>
4. Про соціальні послуги : Закон України № 2671-VIII від 17.01.2019 року. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>
5. Сумський міський центр соціальних служб [офіційна сторінка Facebook]. [Електронний ресурс]. URL: https://www.facebook.com/groups/794303624069393/?locale=uk_UA
6. Тюття Л. Т. Система соціального обслуговування населення. [Електронний ресурс]. URL: http://pidruchniki.ws/15840720/sotsiologiya/sotsialna_robota_-_tutytya_lt
7. Храпко І. Є. Мережа установ соціального захисту населення України. *Економіка. Управління. Інновації*. 2013. №1. С. 7.

Ковальська Оксана,
Хмельницький

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛОГО СТРЕСУ

У статті автор розкриває суть довготривалого стресу, його шкідливого впливу на здоров'я та окреслює шляхи психологічної самопомоги й стійкості педагога щодо подолання викликів під час війни та відновлення психологічної рівноваги й життєвого ресурсу.

Ключові слова: стрес, довготривалий стрес, стадії стресу, ознаки стресу, психоемоційна напруга, стресостійкість, стресовитривалість, практики відновлення життєвого ресурсу.

Постановка проблеми. З початком повномасштабного вторгнення російської федерації на територію суверенної та незалежної України, життя усіх людей, в тому числі – педагогів, сильно змінилося.

Щодня ми переживаємо стрес через повітряні тривоги, ракетні атаки. Щоночі ми не можемо повноцінно відпочити, відновити власні сили, енергетичний ресурс, оскільки знову перебуваємо у збудженому стані через постійні сирени та вибухи. Вранці здається, що вже немає сил підняти голову, але ми боремося з усіх сил, натхненно продовжуємо працювати, розуміючи, що не маємо права «розкисати» і опускати руки.

Водночас, педагог – це орієнтир для дітей та їх батьків. Якщо він усміхається і сповнений сил та енергії до життя, то в дітей та їх батьків з'являється надія і впевненість, що все буде добре. Тому, педагог не може дозволити собі страх, паніку, відчай, розчарування. Він має знайти у собі сили демонструвати психологічну стабільність, не втрачати самоконтроль в стані довготривалого стресу, вміло відновлюючи свій ресурс.

Виклад основного матеріалу. Стрес прийнято вважати захисною реакцією організму на зовнішні подразники, яка проявляється психічно, фізично, емоційно та дає змогу адаптуватися до змін. Стрес попереджає нас про небезпеку, запускає наші приховані резерви та надає друге дихання.

Так, у відповідь на короткотривалий стресовий стимул, організм виробляє три гормони: кортизол, адреналін, пролактин та активує внутрішні резерви організму й роботу клітин імунної системи. Завдяки цьому, в людини на невеликий часовий проміжок підвищується стійкість нервової системи, м'язова сила, швидкість реакції, витривалість організму та больовий поріг. Також, покращується робота органів чуття; підвищується пам'ять; активуються інтелектуальні здібності; збільшується швидкість регенерації тканин; підвищується рівень імунітету.

Це важливі реакції, що допомагають організму боротися з джерелом небезпеки або втікати від неї. Коли загроза зникає, тіло повертається у розслаблений стан. Отже, позитивний короткочасний стрес - «еустрес» - має позитивний вплив на організм людини, оскільки допомагає адаптуватися до мінливого навколишнього середовища, мобілізує сили організму під час небезпеки й покращує адаптаційні можливості людини виносити труднощі життя.

Проте, якщо стрес є довготривалим в часі, то всі органи та системи людини напружено працюють, організм інтенсивно витрачає сили. Таким чином, дистрес («негативний стрес») - виснажує захисні можливості організму, що призводить до порушення механізмів адаптації, шкідливих наслідків, депресії та інших проблем зі здоров'ям.

Варто зазначити, що довготривалий стрес має чотири стадії: стадію тривоги, стадію опору або супротиву, стадію виснаження (дистрес) та стадію плато. Перша стадія, «стадія тривоги», може тривати декілька хвилин. У цей час усі системи організму людини активізуються, у крові збільшується кількість адреналіну та кортизолу, й тіло людини готується до дії «бий або біжи».

Друга стадія – «стадія опору або спротиву» - може тривати від кількох годин до кількох днів, впродовж яких людина шукає вихід із тривалої стресової ситуації. У цей період кількість гормонів стресу поступово зменшується, відновлюється робота органів і систем, виникає стійкий захист від стресових факторів. Отже, короткочасний стрес позитивно впливає на організм: активізується робота імунної системи, поліпшується пам'ять і збільшується швидкість регенерації (відновлення) клітин.

Якщо вплив стресового чинника припиниться у короткотривалій перспективі, то стрес може закінчитися на стадії опору. Якщо ж впродовж тривалого часу дія стресового фактору продовжує впливати на організм людини, то ситуація із дією довготривалого стресу переходить у третю стадію – «стадію виснаження». На цій стадії, функціональна активність надниркових залоз значно зменшується, виникає дефіцит енергії в організмі, в наслідок чого, його адаптивні можливості різко знижуються. Тому, така довготривала стресова подія виснажує людину, знижує адаптивну здатність і перестає мінімізувати шкідливу дію стресора на організм [3].

«Фаза плато» – фаза адаптації організму до виснаження. Для неї є характерним період дії довготривалого стресу до шести місяців і більше. За цей період усі системи організму пристосовуються працювати в стресових умовах, проте, якщо стресові фактори довго тривають в часі й можливості відновити ресурс немає, то починається виснаження, вигорання ресурсів організму людини, зникає бажання до будь-якої діяльності.

Слід зазначити, що часті стресові ситуації призводять до підвищеного розпаду тканин для отримання енергії. Виникає оксидативний стрес — це процес ушкодження клітин і тканин організму внаслідок їх окислення. Оксидативний стрес може призвести до атеросклерозу (відкладення холестеринових бляшок у судинах), артеріальної гіпертензії та хвороби Паркінсона (руйнування клітин головного мозку) [1].

За хронічного стресу організм втрачає здатність боротися зі стресовою ситуацією, унаслідок чого у людини виникає апатія до життя, депресивні стани, знижується імунітет, починають загострюватися хронічні захворювання, виникає панічна атака, нервовий зрив або депресія, й вона заходить в стан травматичного стресу та ПТСР.

ПТСР (посттравматичний стресовий розлад), як у дорослих, так і у дітей, зазвичай, починає проявлятися приблизно через шість місяців внаслідок травмуючої події. Проте, якщо доросла людина чи дитина перебували тривалий час у зоні підвищеного ризику, активних бойових дій, обстрілів чи повітряних атак, то вірогідність швидкого розвитку ПТСР може підвищуватися.

До групи *психічних причин* виникнення стресу під час війни відносять: професійну діяльність, пов'язану із підвищеною відповідальністю; зміну місця проживання чи роботи, розлучення з рідними, смерть близької людини; інформаційну перевантаженість стресовими подіями; відсутність відпочинку достатнього для відновлення психіки; психоемоційну напруженість, спричинену ризиком, підвищеним навантаженням, невизначеністю ситуації тощо.

На *фізіологічному рівні*, стрес може проявлятися через такі симптоми: часте сечовипускання; діарею (через зміну гормонального фону підвищується рухова активність кишечника); нудоту; підвищення артеріального тиску й почастищення серцевих скорочень; м'язову напругу в ділянці голови, шиї, плечей і спини; відчуття жару або холоду; підвищену пітливість.

Також, ознаками сильного стресу є відчуття нестачі повітря, прискорене дихання, запаморочення, втрата або набір ваги. Від стресу на тілі можуть з'являтися червоні плями, що спричиняють свербіж і печіння. Найчастіше висипання виникають на обличчі, шиї, грудях або руках. Внаслідок зміни гормонального фону під час стресу знижується лібідо. У жінок може бути затримка місячних через стрес внаслідок підвищеного вироблення кортизолу [6].

Психотерапевтами визначено 10 ознак хронічного стресу. Це: 1.Часті головні болі. 2.Погіршення пам'яті. 3.Зниження уваги. 4.Надмірна емоційність. 5.Безсоння або сонливість. 6.Апатія та замкнутість. 7.Зниження або підвищення апетиту. 8.Відчуття внутрішньої напруги та страху. 9.Підвищена пітливість. 10.Коливання температури тіла [1].

Також, серед реакцій, що виникають на довготривалі стресові чинники, фахівці радять виокремлювати:

- *Фізичні реакції*: труднощі зі сном, напруга, втома, тахікардія, болі, розлади шлунково-кишкового тракту (ШКТ).
- *Емоційні реакції*: гнів, тривога, оніміння, сором, порожнеча, зниження здатності відчувати задоволення та ін.
- *Когнітивні реакції*: кошмари, погана концентрація уваги, нерішучість, занепокоєння.
- *Міжособистісні реакції*: неухважність, дратівливість, недовіра, зниження працездатності, проблеми на роботі, проблеми в сім'ї [7].

Тривалий стрес дуже небезпечний для здоров'я, адже може призвести до інфаркту міокарда, ожиріння та мігрені. Сильне емоційне перенапруження часто посилює перебіг цукрового діабету і провокує загострення бронхіальної астми через гормональний дисбаланс. Негативні наслідки стресу в жінок включають відсутність менструації та овуляції. Головні болі, проблеми зі сном, погіршення пам'яті та запаморочення можуть вказувати на порушення мозкового кровообігу або пошкодження нервових клітин. Для діагностики причини появи симптомів і призначення лікування необхідна консультація вузького спеціаліста.

Якщо ж людина, констатуєчи в себе перші ознаки руйнівного стресу, не може собі допомогти, а звернутися до професійних фахівців у цій галузі немає можливості, то психічний та фізичний стан такої людини буде швидкими темпами погіршуватися і вона може дійти до посттравматичного стресового розладу, що проявляється у нав'язливих, травмуючих спогадах про пережиті події. У неї можуть спостерігатися порушення або відсутність сну, нічні кошмари або сновидіння, через апатію, депресію, емоційну відстороненість може виникати бажання постійно плакати, втрачається сенс життя.

Відновленню стану психологічної рівноваги сприяють: переселення людини у спокійне та безпечне місце; залучення до активних видів діяльності; відновлення звичного образу життя, режиму дня, виконання видів робіт, що надихають.

Отже, короткочасна стресова ситуація здатна позитивно вплинути на людину: поліпшується пам'ять і увага, прискорюється реакція. А тривалий стрес негативно впливає на організм, оскільки, знижується працездатність, виникають безсоння або сонливість, з'являються емоційна лабільність і відчуття страху.

В контексті сучасних викликів, у кожного з нас порушене базове відчуття безпеки. Щоб його відновити, важливо діяти правильно і психологічно грамотно. Правила стійкості для педагога допоможуть йому опанувати себе в стані довготривалого стресу та відновити власний ресурс, щоб потім мати сили допомагати іншим згуртовувати, супроводжувати й убезпечувати.

Ці правила будуть ефективними не тільки для педагогів, а і їх колег по роботі, для дітей, їх батьків, оскільки допоможуть подолати труднощі, що перешкоджають якісному навчанню та психологічно комфортній взаємодії між учасниками освітнього процесу в умовах війни.

Правило 1. Дбати про власну безпеку та безпеку тих, хто поруч. Відсутність відчуття безпеки змушує людину прагнути своєрідного заступництва: у неї з'являється надмірна залежність від уваги інших, проявів симпатії, підтримки тощо. Водночас, потреба у відновленні відчуття безпеки може спричинити, наприклад, конфліктність і агресивність. Тож варто розуміти, що іноді незвичні прояви, з якими ми маємо справу в навчальному процесі, є наслідком втрати відчуття безпеки. Це нормальна реакція психіки на ненормальні обставини.

Правило 2. Реагуємо на свої почуття та допомагаємо дітям проживати їхні. У час таких емоційних гойдалок, ми всі, і дорослі, і діти, потребуємо підтримки та певної легітимізації власних переживань: страху, тривоги, злості, ненависті, огиди тощо. Проте, дуже важливо вчити дітей виражати емоції, почуття, не завдаючи одне одному невимовного болю, без ігнорування, знецінення, надмірної драматизації чи замовчування, водночас, не провокуючи їх на емоційно виснажливі розмови. Разом із тим, необхідно уважно слідкувати за емоціями учнів та проявляти достатньо емпатії та толерантності до почуттів, якими вони діляться.

Правило 3. Враховуємо можливості мозку, що працює у стресі. Ми маємо розуміти, що переживання гострого стресу і травматичний досвід завжди супроводжуються когнітивними змінами в роботі мозку: нейрони гіпокампу припиняють належно функціонувати, роз'єднуються нейронні мережі, сповільнюється вироблення нових нейронів. Унаслідок чого суттєво знижується рівень успішності учнів. Тому, обробка нової інформації, якої ми фактично щодня вимагаємо від дитини у школі, стає справжнім випробуванням для неї й про це вчителю треба пам'ятати.

Правило 4. Створюємо середовище спільних цінностей. Важливою функцією педагога у навчанні дітей є налагодження сприятливого психологічного спілкування, яке б допомагало підтримувати рівень психологічного комфорту в умовах емоційно виснажливих буднів. Саме у такий непростий для освіти і країни час, особистість педагога (а саме його ставлення до життя, емпатія, альтруїзм, самооцінка, рівень включеності у процес навчання, громадянська позиція) та психологічна стійкість залишаються важливим фактором впливу на дітей. Учнів треба вчити турботі одне про одного, психологічній стійкості, взаємодопомозі, беззаперечній вірі у перемогу, відчуттю єдності та любові до рідної землі, мови, культури.

Правило 5. Вчимося дбати про себе. Коли мова йде про турботу про себе, то варто згадувати слова відомої американської поетеси і громадської діячки Одрі Лорд: «Турбота про себе – це не потурання собі. Це самозбереження...»[5].

Отже, найкраща для нас, педагогів стратегія поведінки – вміло балансувати між коротким «тонізуючим» стресом для «профілактики» та неминучим і шкідливим стресом-

хронічним, що виснажує нас в умовах війни. За словами експерта у галузі стресу, фізіолога Джей Вайса, стрес спричиняє менше шкоди, якщо об'єкт якимось чином контролює ситуацією або думає, що контролює. Це допомагає зберегти стан психологічної рівноваги, оскільки з будь-якої ситуації завжди є вихід! На думку автора, будь-де ви опинилися – завжди пам'ятайте, що є пожежний вихід. Який би контракт ви не підписували, пам'ятайте – є способи його розірвати [2].

Оскільки, повністю уникнути стресу нам не вдасться, то варто навчитися зменшувати його шкоду на організм, притримуючись певних правил, а саме:

1. Нормалізувати своє харчування і не намагатися «заїдати» стрес. Важливо харчуватися збалансовано: збільшити кількість фруктів (цитрусових, бананів) і продуктів із високим вмістом магнію (бобових, бурого рису, гречаної крупи, горіхів) у раціоні.

2. Дотримуватися правил гігієни сну (спати щонайменше вісім годин, засинати й прокидатися в один і той самий час, уникати вживання кофеїну й алкоголю перед сном).

3. Вживати вітаміни. Від стресу допомагають вітаміни групи В, С і D, які сприяють нормалізації сну і зниженню збудливості нервової системи. Людям із підвищеною тривожністю рекомендується вживати магній, оскільки він чинить седативний (заспокійливий) ефект на організм [1].

4. Добре для зняття стресу щось робити. У біології цей процес має назву зміщена активність – коли у стресовій ситуації ви робите щось, ніяк не пов'язане з прямим протистоянням стресу. Наприклад, збираєте пазли або вигадуете 5 способів смачного приготування броколі. Можна співати й танцювати – не обов'язково професійно, а для душі.

5. Добре розвантажити трохи свою кору півкуль, яка багато думає і швидко втомлюється. Треба вчитися менше переживати через дрібниці. Найкраще це робити, уникаючи актів виснажливого рутинного вибору. Чим більше мозок завантажений незначущими актами вибору, тим менше у нього сил залишиться на пошук виходу зі стресових ситуацій.

6. Взяти за правило «Якщо ви не можете змінити ситуацію, змініть своє ставлення до неї». Варто продумати стратегії, які направлені на вирішення проблеми. Але, якщо ми не можемо вирішити цю проблему, то варто продумати стратегії, які допоможуть цієї проблеми більше не помічати.

7. Добре допомагає пробіжка, тепла ванна, лист друзям, посиденьки з близькими, домашні тварини або консультації психолога. Варто використовувати усі способи зниження шкоди від хронічного стресу, які тільки можна собі уявити, експериментувати, бо все індивідуально.

Також, щоб зменшити рівень тривожності та руйнівної дії затяжного стресу, добре допоможуть *прості поради*:

1. *Підіймайтеся по сходах.* Коли ви роздратовані або хвилюєтесь, пройдіться по сходах або ж прогуляйтеся хоча б 10 хвилин. Це допоможе урівноважити себе.

2. *Не їжте солодкого.* Багато людей люблять заїдати стрес солодким, але ефект від цього недовгий. Краще відставити в сторону улюблену шоколадку й з'їсти яблуко. Можна просто глибоко вдихнути 10 разів.

3. *Сніть.* Людям потрібно 7-8 годин для того, щоб відновитися і зменшити свій рівень стресу. Не варто тренуватися за 2 години до сну, користуватися гаджетами, переглядати тривожні програми.

4. *Вирвітьися зі своєї рутини.* Ви можете просто оновити чи змінити стрижку, вигуляти собаку в іншому парку. Це допоможе змінити обстановку та покращити настрій.

5. *Знайдіть поживу для розуму.* Читайте книжки, слухайте музику, дивіться добрі фільми, розв'язуйте кросворди, знайдіть собі хобі.

6. *Проконсультуйтеся з лікарем.* Тривалі проблеми зі здоров'ям можуть втомити вас. Не займайтеся самолікуванням і дозвольте професіоналам вам допомогти [4].

Висновки. Відчувати тривогу, паніку, страх у воєнний час – це нормальна реакція, адже базова потреба будь-якої людини – потреба в безпеці. Тільки перебуваючи у безпеці, дитина може навчатися, досліджувати світ, радіти життю й дорослішати.

На жаль, на даний момент ми не можемо створити для дітей повне відчуття безпеки, але ми можемо стати їм прикладом, безпечною опорою, навчаючи, що стрес – це невід'ємна частина сучасного життя, і ми в змозі з ним впоратися, виявляючи розуміння, любов і підтримку, працюючи над собою.

Також, ми педагоги маємо усвідомити, що в умовах війни наша сила – не в умінні "засипати" дітей академічними темами, тестами, завданнями, а у здатності підтримати, убезпечити від розчарувань, підсилити відчуття контролю над сьогоденням і майбутнім, навчити контролювати та відновлювати життєвий ресурс.

Педагог, який вміє дбати про себе у стресовій ситуації, є прикладом для наслідування у питаннях фізичного, психологічного та емоційного благополуччя для дітей та їх батьків. Дбаючи про себе, ми відновлюємо свою ресурсність, а отже, можемо подбати про своїх рідних, близьких, бути корисними своїм учням і колегам, допомагати тим, хто потребує нашої допомоги. Якщо ж самому собі вже не вдається допомогти, варто не затягувати час і звернутися по допомогу до кваліфікованих фахівців.

Література

1. Благодир Н. Б. Симптоми стресу та способи його позбутися [Електронний ресурс] / Н.Б. Благодир. – Режим доступу: <https://onclinic.ua/blog/yak-borotisy-zi-stresom>
2. Коляда О. Зберігайте спокій! Задоволення – кращий ворог стресу [Електронний ресурс] / О. Коляда. - Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/projects/harm-reduction/2018/02/19/229065/>
3. Стрес: користь та шкідливість, причини, симптоми та лікування [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://www.konex.com.ua/blog/stres-korist-ta-shkidlivist-prichini-simptomi-ta-likuvannya/>
4. Хорошак К. Як зменшити рівень стресу: 6 простих способів [Електронний ресурс] / К. Хорошак. - Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/health/2020/01/8/239517/>
5. Цюман Т. П'ять правил стійкості педагога [Електронний ресурс] / Т. Цюман. - Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/columns/2022/12/9/251760/>
6. Що таке стрес та як з ним боротися [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://phc.org.ua/news/scho-take-stres-ta-yak-z-nim-borotisy>
7. Як подолати стрес під час війни? [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://msmb.org.ua/stily-zhittya/moda-na-zdorovya/yak-podolati-stres-pid-chas-viyni/>

Лясковська Анна-Христина,
Чернівці

ОСОБИСТІСНО – ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статі, в контексті особливостей розвитку компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти, розглядається явище «особистісно-професійної компетентності». Аналізуються її особливості прояву та розвитку. Автор розглядає структуру компетентності, науково обґрунтовує шляхи її надбання та можливі сфери застосування.

Ключові слова: особистісно-професійні компетентності, педагог, післядипломна освіта, особливості формування та становлення.

Сучасна особистість має мати творче мислення, добре розвинену гнучкість, бути готовою до впровадження інновацій, використовувати конструктивні методи для досягнення цілей, мати відповідну мотивацію та основне бажання до безперервного самовдосконалення.

На основі цього формується необхідність у розвитку особистісно-професійній компетентності педагога.

Також сьогодні ми можемо помітити, що сучасна освіта не стоїть на місці й з кожним роком привносить в організацію освітнього процесу все нові й нові технології та інновації. Це вказує нам на те, що головною особливістю сучасності є неперервність та систематичність підвищення професійної компетентності педагога. Виходячи з цього ми можемо зауважити, що основна задача післядипломної педагогічної освіти є підготовка вчителів, як з професійної так і з особистісної сторони, до викликів сьогодення.

Якщо почати розібратися в сутності поняття, то можна зазначити, що О.Сахарчук використовує поняття «особистісно-професійній компетентність» і акцентує увагу на прагненні фахівця до професійної та особистісної освіти, системного бачення освітньої реальності, креативності та особистісно-професійній рефлексії.

Якщо ж говорити про рівень професійної компетентності вчителя, то можна зауважити, що це впливає не лише на його професійну діяльність, а й на його життєвий процес, самореалізацію як засіб самоствердження через самовираження і саморозвиток [8]. Тому система післядипломної педагогічної освіти має гарантувати розвиток професійної компетентності вчителя в усіх її складових, що виявляється у його ставленні до світу і до себе, у способах самовираження, у досягненні вищої професійної результативності та майстерності, у потребі свободи у виборі змісту і форм навчання тощо.

У цьому контексті можливі два шляхи розвитку компетентності: по-перше, ґрунтовне визначення цінностей педагогічної освіти й по-друге, набуття спеціальних знань, умінь і досвіду, пов'язаних з традиційним уявленням щодо педагогіки і психології.

Щодо першого шляху, то варто зазначити, що вчителі є експертами у своїй сфері, а тому добре засвоюють не лише зміст навчального матеріалу, але й способи його викладу, поведінку в класі та поза ним та організацію навчального процесу. Тому важливо зазначити, що особливо важливим чинником у вирішенні проблеми сучасної спрямованості освітньої практики в умовах реформування освіти є презентація відповідних цінностей: в змісті навчальних матеріалів, в формах та методах роботи з дорослими, в поведінці педагогів та в управлінні середовищем [3].

Базуючись на вище зазначених аспектах можна виокремити декілька важливих компонента позитивного розвитку компетентності. Серед них: достатній рівень саморефлексії; вміння вибудовувати конструктивні міжособистісні стосунки; розуміння ціннісного компоненту освіти та усвідомлення ролей учнів й інших працівників закладу освіти. Розберемо їх більш детально.

Перше з чого хочеться почати це розуміння *ціннісного компоненту освіти*. Досвід показує, що коли діяльність вчителів передбачає щось суттєво нове для них, особливо в навчання, то важливо спочатку розглянути цінності, що лежать в основі цих змін. Все інше, включно з конкретними навичками, є надбудовою на основі особистих цінностей і смислових полів. У сучасних державних документах функція освіти розглядається вже не просто як розвиток людських ресурсів, а ширше-як моделювання суспільних процесів через формування життєвих орієнтирів і ціннісних орієнтацій людей. Дослівно одне з п'яти основних положень гуманістичного напрямку в психології звучить так: «Люди цілеспрямовані (вони спрямовані в майбутнє, їхнє життя має мету, цінність і сенс)» [2]. Іншими словами, мета будь-якої свідомої людської діяльності має важливе значення. Якщо діяльність є значущою для дорослих і має цінність сама по собі, то візьмуться сили, відповідні знання і навички будуть набуватися швидко і ефективно, час буде заощаджуватися і т.д. Тому аксіологічне твердження про зміст педагогічної освіти – це те, що повинно її характеризувати.

Наступний компонент це розуміння та *усвідомлення провідних ролей*, які виконують усі учасники освітнього процесу. «Людина має вибір. Вона не є пасивним спостерігачем процесів буття: вона створює свій власний досвід» [2] – це один з основних принципів

психології людської природи. І йдеться не лише про те, що вчителі повинні мати можливість обирати конкретні предмети для вивчення, форму викладання, тривалість навчання тощо. Йдеться про те, що глибина засвоєння знань значною мірою залежить від того, що обирають для себе дорослі, від тих орієнтирів, в яких формується їхня особистість – від їхніх мотивів, пріоритетів, ідеалів та цінностей.

Третій компонент в нас це *побудова міжособистісних стосунків*. Важливо звернути особливу увагу на розуміння почуттів та емоцій учнів, безумовному позитивному ставленню, підтримці, довірі та не формальності психологічного клімату, що ґрунтується на взаємній повазі та співпраці. Натомість слід визнати, що атмосфера конкуренції та критики є недосконалою для навчання, оскільки не створює відчуття безпеки та довіри. Вчителі мають досвід, попередню підготовку, чіткі очікування щодо результатів навчання, є і зрілими особистостями й, як правило, не сприймають діалогічні стосунки, близькі до маніпуляції [1]. Водночас вони аналізують ефективність реалізації своїх планів, взаємодіючи не лише з колегами, а й із собою.

Завдяки особливому розумінню природи та розвитку людини, гуманістична психологія розробила поняття «спрямованості» у взаємодії. Для його опису вчені використовують такі специфічні характеристики: «відсутність маніпуляції, організації, управління та лідерства» [4], «емпатія, прийняття та автентичність», «підтримка» та «допомога, яка запускає механізми саморозвитку та мобілізує власні ресурси» [7]. Некерованість, яка є характеристикою поведінки вчителів у певних ситуаціях, дозволяє їм вивільнити свою «добру людську природу» [5] для того, щоб творити себе і світ навколо себе. Згідно з результатами цього дослідження, вчителі інтуїтивно відчують переваги такої взаємодії і часто починають будувати таку взаємодію зі своїми учнями, приймаючи їх беззастережно, легко «дозволяючи» їм виражати свої почуття і по-різному інтерпретуючи їхні висловлювання.

І останній елемент, але не останній за значення – це *саморефлексія*. Один з основних принципів гуманістичної психології полягає в наступному: «Людина усвідомлює себе і не може бути зрозуміла психологією, яка не враховує її безперервну багаторівневу самосвідомість» [2]. Те, що людина сприймає як власний досвід, а не те, що вона переживає об'єктивно, є результатом функціонування її рефлексивного мислення. Гуманістичні психологи розглядають його як здатність людини до змін. У психолого-педагогічній літературі часто підкреслюється зв'язок між професійним розвитком педагога та ступенем розвитку його рефлексивного мислення [6]. Адже і особистісний, і професійний розвиток педагогів відбувається через механізм рефлексії. Тому, чим більше вчителів звертатимуть на це увагу, тим ефективнішим буде навчання. Однак цього не завжди легко досягти. Перш за все, потрібно звернути увагу на спосіб і методику викладання, щоб елемент рефлексії відбувався найбільш природно протягом усього заняття, а не тільки вкінці. Очевидно, що це освітні та інтерактивні методи, які потребують спеціальних ресурсів. Рефлексивне оцінювання, хоча і є дуже суб'єктивним, використовується для визначення відповідності між запланованими цілями і фактичними результатами в процесі навчання. Воно пов'язане з власними судженнями про себе, свою професійну діяльність та її результати, а також професійну поведінку інших учасників. Організація навчання дорослих на основі рефлексії власного досвіду дозволяє їм здобувати нові знання (або способи участі у професійній діяльності), які є особистісно значущими. Як наслідок, вони можуть відчути причетність до результату як до власного інтелектуального відкриття [1]. Коли вчителі працюють разом з учнями, існує особлива характеристика їхньої роботи. Це необхідність створення необхідних умов для того, щоб учасники могли постійно контролювати власні думки, емоційний стан і поведінку. Зміни в поведінці людини є результатом досвіду. Це пов'язано з тим, що досвід включає низку елементів, необхідних для автентичного освітнього середовища, таких як емоції, рефлексія, значущі переживання та мотивація. Тому, щоб педагогічна освіта не

нагадувала «коучинг», вчителі повинні мати можливість вчитися на власному досвіді, що вимагає активних змін, творчих пошуків, заснованих на рефлексії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. З появою компетентнісного підходу до освіти значно підвищився інтерес науковців до феномену "особистісної та професійної компетентності особистості". Аналіз наукових досліджень, присвячених цьому поняттю за останні кілька років, дозволяє усвідомити його місце у професійному розвитку вчителя та зрозуміти його основні складові.

Поняття компетентності слід аналізувати у зв'язку з психологічним та педагогічним підходами. Спільним для цих підходів є розуміння компетентності як комплексної компетенції особистості.

Нові дослідницькі перспективи пов'язані з подальшим теоретичним аналізом та емпіричною перевіркою наукових уявлень про структуру та функції компетентності, її методи та засоби, а також особливості її формування та функціонування на різних етапах розвитку особистості. Зважаючи на вікову важливість процесів самовизначення та самореалізації, дослідження особливостей та способів їх формування є одними з найбільш затребуваних.

Література

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2004. № 2. С. 9 - 19.
2. Б'юдженал Дж. Третя сила у психології. Гуманістична психологія : антологія. 2001. С. 80-90.
3. Глинянюк Н. В. Психолого-педагогічні умови забезпечення гуманістичної спрямованості підвищення кваліфікації педагогів нуш. розвиток професійної компетентності педагогічних працівників нової української школи в умовах післядипломної освіти. 2021. № 5. С. 42–47.
4. Дорожко І. І. Концептуальні основи індивідуального підходу до професіоналізації студента в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Вісник Харківського національного педагогічного університету. Психологія. 2012. № 43. С. 73–80.
5. Компетентності та компетенції: до визначення понять в українському педагогічному контексті. Відкритий урок. Розробки, технології, досвід. 2004. № 17/18. С. 13-17.
6. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії. Вища освіта України. 2004. №3. С. 87-102.
7. Роджерс К. Клієнт-центрована психотерапія 2002. 512 с.
8. Сорочан Т. М. Післядипломна педагогічна освіта: пошук сучасних моделей. Управління освітою. 2008. № 16. С. 6–10.

Романовська Діана,
Київ-Чернівці

СТРАТЕГІЯ ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ЧЕРНІВЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ: РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Автор статті актуалізує питання розвитку у педагогічних працівників знань, умінь та навичок надавати психологічну та психосоціальну підтримку учасникам освітнього процесу. Обґрунтовує важливість імплементації психологічних практик педагогом в освітньому процесі. У статті презентовано основні концептуальні положення та структура «Стратегії психологізації освіти у Чернівецькій області». Презентовано частини результатів моніторингового дослідження рівня стресу у педагогічних працівників, яке здійснювали фахівці-психологи під час курсів підвищення кваліфікації в ПППОЧО.

Ключові слова: стратегія, психологізація освіти, психологічна та психосоціальна підтримка, рівень стресу.

Нові умови організації та здійснення освітнього процесу в умовах повномасштабної війни актуалізували потребу у посиленні психологічної складової особистісно-професійного розвитку педагога в умовах післядипломної освіти. Концепція нової української школи, яка запроваджена в освіті України з 2017 року, спрямувала педагогів у своїй професійній діяльності приділяти особливу увагу емоційній сфері здобувачів освіти, розвитку їх емоційного інтелекту, а повномасштабна війна росії проти України з 24.04.2022 року додала педагогу емоційного напруження, який безпосередньо впливає на професійну педагогічну діяльність [2]. Особливо це стосується розвитку у педагогічних працівників знань, умінь та навичок щодо надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу та самопомоги для зменшення рівня стресу.

Враховуючи те, що в умовах війни психоемоційна нестабільність, тривога, посттравматичні стресові розлади, сум, депресія, апатія, іноді – немотивована агресія, панічні напади, зниження когнітивних функцій, негативні спогади та ін. є, нажалю, доволі розповсюдженими явищами і в учительському середовищі також. Вчитель сьогодні як ніколи потребує психологічної підтримки і соціально-психологічної реабілітації, психологічного супроводу своєї професійної діяльності [1].

Мета статті – представити основні змістовні компоненти «Стратегії психологізації освітнього процесу у Чернівецькій області», розроблену фахівцями Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, та досвід її впровадження у 2022-2023 навчальному році,

У Чернівецькій області на обласній серпневій конференції педагогічних працівників щодо організації освітнього процесу у 2022/2023 навчальному році, яка відбулася 26.08.2022, було обговорено і ухвалено Стратегію психологізації освіти на період до 2025 року. Стратегія психологізації освіти є концептуальною основою для організації якісного освітнього процесу в умовах викликів сьогодення. Базовими компонентами Стратегії є забезпечення психологічної підтримки учасників освітнього процесу закладів та установ освіти області з метою збереження та відновлення їх психічного здоров'я. Вона має на меті імплементацію відповідних кроків для інтегрування в освітній процес практик психосоціальної підтримки. Основні структурні компоненти Стратегії психологізації відображені на рисунку 1.

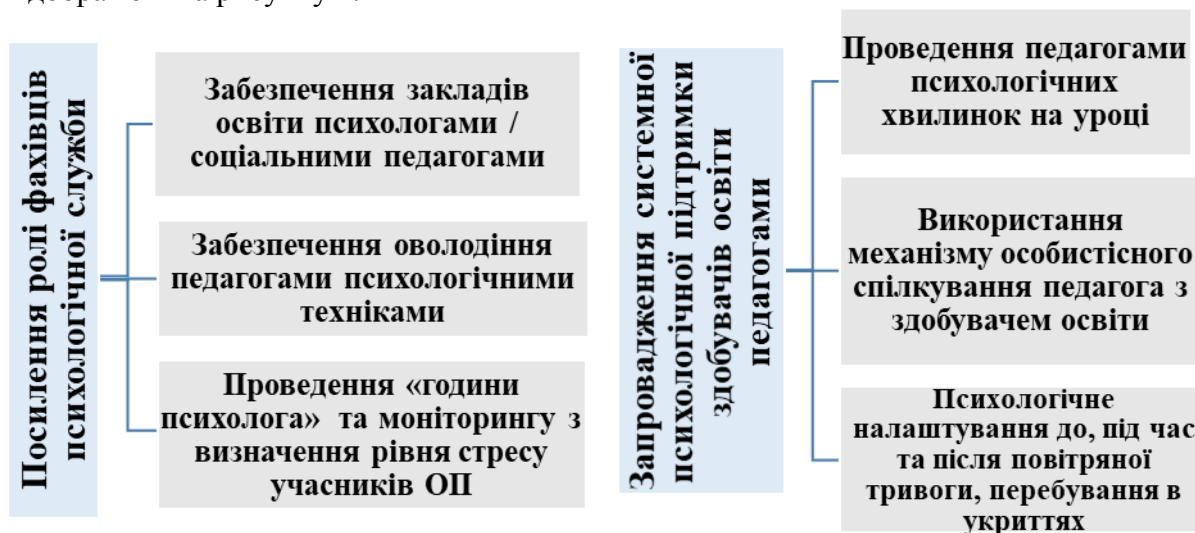


Рис.1. Основні складові Стратегії психологізації освіти Чернівецької області на 2022-2025 роки

Стратегія визначає візію ефективної наскрізної психологізації освіти як впровадження системи психологічної підтримки та підвищення рівня стресостійкості учасників освітнього процесу, що буде сприяти збереженню та відновленню їх психічного здоров'я.

Стратегія передбачає організацію та проведення системи заходів з метою забезпечення керівників і педагогічних працівників закладів та установ освіти необхідними знаннями, навичками/уміннями та компетентностями для забезпечення психосоціальної підтримки учасникам освітнього процесу.

Відповідно до візії, Стратегія передбачає реалізацію таких завдань:

- започаткувати використання педагогічними працівниками практик психосоціальної підтримки здобувачів освіти з метою функціонування безпечного освітнього середовища закладів та установ освіти як провідного напрямку реформування галузі освіти;

- удосконалювати професійні компетентності керівників, педагогічних працівників та фахівців психологічної служби з питань збереження психічного здоров'я учасників освітнього процесу та їх психологічної підтримки в умовах викликів сьогодення;

- підвищувати якість психологічного та соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу;

- розвивати мережу психологічної служби та удосконалювати організаційний рівень її функціонування в закладах та установах освіти;

- створити навчально-методичне забезпечення для педагогічних працівників щодо надання психологічної підтримки, учням, батькам учнів, колегам для керівників та закладів та установ освіти Чернівецької області;

- надавати психосоціальну підтримку педагогічним працівникам щодо збереження та, за потреби, відновлення їх психічного здоров'я.

До Стратегії додається план реалізація завдань та заходів психологізації освіти Чернівецької області на 2022-2025 роки за розділами:

I. Розвиток мережі психологічної служби системи освіти та удосконалення організаційного рівня її функціонування;

II. Удосконалення фахової компетентності працівників психологічної служби;

III. Підвищення якості психологічного та соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу;

IV. Розвиток психологічної компетентності педагогічних працівників закладів освіти області;

V. Підвищення якості освітнього процесу за допомогою впровадження практик психологічної та психосоціальної підтримки.

Стратегія психологізації освіти передбачає активну роботу фахівців-психологів з педагогічними колективами в системі післядипломної освіти з оволодіння ними психологічними техніками емоційної саморегуляції, які допоможуть учителю самому бути в ресурсному стані, та здійснювати психосоціальну підтримку та психологічне розвантаження здобувачів освіти під час освітнього процесу. Елементом цієї системи є: курси за вибором як формальна освіта, та семінари-практикуми, вебінари, тренінги особистісного зростання для педагогів як неформальна освіта.

Стратегія психологізації освіти була розроблена фахівцями науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи та кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою ІІПО ЧО у серпні-вересні 2022 року. Хід виконання Стратегії психологізації освіти було розглянуто на засідання вченої ради ІІПОЧО у березні 2023 році.

Серед заходів, передбачених Стратегією, є моніторинг психоемоційного стану та дослідження рівня стресу у педагогічних працівників під час курсів підвищення кваліфікації, який здійснюють фахівці науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи ІІПО Чернівецької області. В комплексному онлайн-дослідженні педагогам пропонується визначити показник рівня стресу під час війни методом самооцінки. Для дослідження використовується метод шкалювання: респонденти самооцінювали наявність тілесних, когнітивних, емоційних та поведінкових ознак стресу за 10 бальною шкалою, в якій 0 – абсолютний спокій, відсутність тривоги, а 10 – критично високий рівень стресу. Констатуємо зниження високого рівня стресу, тривоги у педагогічних працівників у серпні

2022, в порівнянні з березнем 2023 (вибірка: 1 400; 1550) [3], та підвищення цих показників у січні 2023 (вибірка: 1550; 1600 педагогів) (рисунок 2).



Рис. 2. Порівняння самооціночних показників рівня стресу у педагогів Чернівецької області у березні та серпні 2022, січні 2023

Результати моніторингових досліджень підтверджують потребу у наданні психологічної допомоги педагогічним працівникам, які переживають стресові реакції та психосоціальної підтримки всім учасникам освітнього процесу під час війни. В системі післядипломної освіти це можна зреалізувати під час підвищення кваліфікації та на спеціальних курсах за вибором. В Чернівецькій області з червня 2023 буде впроваджено 3 курси за вибором для педагогічних працівників: «Психолого-педагогічна підтримка педагогів, учнів і батьків в умовах викликів сучасності» (укладачі: Унгурян І.К., Степаненко О.П.); «Гармонізація психологічного здоров'я, розвиток стресостійкості та підтримка учасників освітнього процесу» (автор-укладач: Романовська Д.Д.); «Психологічна підтримка в діяльності педагогічного працівника: знай, умій та допомагай» (укладачі: Романовська Д.Д., Гречко Р.І., Дедов О.А.).

Література

1. Науково-методичні основи психологічного супроводу діяльності вчителя в умовах реформування освіти (діагностика і корекція). Практичний посібник. / авт. кол.: В. Г. Панок та ін.; за наук. ред. В. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України, 2022. 192 с. [https://lib.iitta.gov.ua/733538/1/Nauk_metod_osnovy_psykhol_suprovodu_diialnosti_vchytelia_v_umovakh_reform_osvity_\(diahnostyka_korektsiia\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/733538/1/Nauk_metod_osnovy_psykhol_suprovodu_diialnosti_vchytelia_v_umovakh_reform_osvity_(diahnostyka_korektsiia).pdf) (дата звернення: 22.05.2023).
2. Романовська Д.Д. Психологічна допомога у закладах освіти в період війни: запити, методики, алгоритми дій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. № 1. 2022. с. 148-152. DOI : <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.28>.
3. Романовська Д.Д. Розвиток емоційної саморегуляції педагогів України під час війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. № 3 (2022). С. 76-80/ DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3>. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/147> (дата звернення: 23.05.2023).

РОЗДІЛ 9

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Горобій Альона,
Суми

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТНОГО ПІДХОДУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкриті особливості проєктного підходу в закладі загальної середньої освіти, проаналізовано сутність поняття «проєкт», соціально-економічні перетворення в системі освіти, що висувують ряд проблем, пов'язаних із функціонуванням і розвитком закладу загальної середньої освіти та професійної компетентності керівника та педагогів закладу.

Ключові слова: проєкт, заклад загальної середньої освіти, проєкт, проєктний підхід.

Постановка проблеми. З розвитком конкуренції у сфері освітніх послуг та в умовах реформування закладів освіти подальшої актуальності й значущості набувають питання адаптації закладів загальної середньої освіти, підвищення його конкурентоспроможності та якості освітніх послуг як гарантії їх затребуваності і життєздатності. Питання проєктної діяльності поступово набуває важливого самостійного значення, потребує подальшого опрацювання, виявлення специфічних меж і тенденцій, властивих закладу освіти як суб'єкту ринку праці та ринку надання освітніх послуг.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, дисертаційних досліджень та освітньої практики доводить, що увага до проєктної діяльності і постійно зростає. З питань теоретичних та практичних засад формування проєктного середовища закладу освіти знайшло відображення у працях Є. Ільїної, Маслова В. І., Мороза І. В., Рябова З. В. Слід зазначити, що ціла низка пов'язаних з цією проблемою питань поки що залишається невирішеною.

Мета статті – охарактеризувати особливості проєктного підходу в закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного змісту. Процес пристосування сфери освіти до ринкової економіки доволі складний, впливають стереотипи минулих років, нове законодавство, що регулює ринок освітніх послуг, містить в собі велику кількість протиріч, тому потрібно реагувати на зовнішні дії, планувати, прогнозувати та спрямлювати кошти у відповідності до виникаючих потреб населення, і цей механізм називаємо проєктом освітніх послуг.

Проєктний підхід характеризується формуванням підходів і принципових позицій, послідовне накопичення, нарощування конструкцій та інструментарію у вирішенні конкретних проблем закладу освіти. Проблеми виникли порівняно недавно і поряд з підтримкою зустрічають нерозуміння, сумніви і навіть опір, що свідчить про актуальність і необхідність дослідження проблеми використання проєктних стратегій у діяльності закладів загальної середньої освіти.

На думку науковця Даниленко Л.І., «проєктний підхід в закладі загальної середньої освіти являє собою сукупність усіх методологічних принципів, прийомів і засобів організації управління навчальним закладом як самостійним суб'єктом ринку освітніх послуг на засадах освітнього проєкту. Системою основних понять проєктного підходу в управлінні є цілий ряд загальноекономічних категорій, таких, наприклад, як освітні потреби, попит, пропозиція, інфраструктура ринку, кон'юнктура ринку, конкуренція, а також безпосередньо категорій проєкту, таких, наприклад, як середовище проєкту, проєктні дослідження, проєктні комунікації, проєктна інформаційна система тощо» [4].

Головним завданням освіти на сучасному етапі є створення необхідних умов для навчання людини як засобу реалізації його життєвих цілей з урахуванням суспільних умов і завдань. Тобто головний споживач, на якого нині орієнтується сфера освітніх послуг, – у першу чергу, людина з індивідуальними освітніми потребами. Освітні потреби можна розділити на потреби конкретної людини і потреби суспільства в цілому, що визначає сутність проектного підходу, а саме:

1. По-перше, проектний підхід – це процес управління, що включає в себе дослідження, планування, здійснення і контроль.

2. По-друге, проектний підхід – це не випадкові дії, а ретельно сплановані, основані на детальному дослідженні програми.

3. По-третє, передбачаються добровільні обміни цінностями, тобто, що заклади освіти мають пропонувати програми, достатньо привабливі для населення.

4. По-четверте, враховуються інтереси споживачів освітніх послуг.

5. По-п'яте, проектний підхід допомагає закладам освіти зайняти своє місце на ринку освітніх послуг, оскільки забезпечує потреби в навчанні, підтримку та поліпшення здоров'я, якість сімейного життя, активну участь в суспільному й політичному житті країни, розвиток власної особистості.

6. Нарешті, проект реалізується в проектовому комплексі, що передбачає складання проєкту програми, ціноутворення, методи розповсюдження і систему збуту. Це означає, що кожен з елементів комплексу застосовує власний вплив на поведінку споживачів освітніх послуг.

Як зазначає Мороз І.В., кількість закладів загальної середньої освіти як виробників освітніх послуг, навчально-методичної та науково-технічної продукції достатньо велика. До того ж, ситуація на ринку освітніх послуг сьогодні така, що пропозиція значно перевищує попит. Соціально-економічні перетворення системи освіти України висунули сьогодні на передній план ряд проблем, пов'язаних із функціонуванням і розвитком освіти як галузі сфери послуг і національної економіки в цілому, а саме:

– недостатній досвід і практика визначення перспективних потреб суспільства у фахівця певного рівня професійної підготовки;

– діяльність системи освіти не завжди скоординована з поточними соціально-економічними та політичними завданнями суспільства і особистісними устремліннями споживачів освітніх послуг;

– освітнє середовище постійно підлягає істотній модернізації, що викликає активні зміни в організації діяльності сфери освітніх послуг;

– сьогодні в освіті не повною мірою розвинений конкурентний ринок, що істотно знижує ефективність суспільних витрат на освіту і призводить до нераціонального використання ресурсів;

– ринок освітніх послуг у країні поки що формується практично тільки з боку пропозиції, хоча в цьому процесі важливу роль повинен відігравати й попит, тобто конкретний споживач та суспільство зі своїми освітніми потребами [7].

Наведені проблеми сучасної системи освіти України, викликані її децентралізацією та вступом в економічні взаємовідносини з іншими суб'єктами ринку освітніх послуг, підкреслюють практично повну відсутність координуючих дій з боку керуючої підсистеми закладів освіти стосовно навколишнього середовища, яке здійснює на сферу освіти потужний багатofакторний вплив. Середовище, у якому безпосередньо функціонує заклад освіти як суб'єкт ринкових відносин, називається проектною діяльністю закладу та має певну структуру, яка складається із щонайменше двох середовищ – внутрішнього та зовнішнього.

Підвищення ефективності управління сучасним освітнім закладом необхідно починати зі створення або перетворення системи інформаційного забезпечення та формування системи інформаційно-аналітичної діяльності як основного інструмента управління. Однією з основних характеристик будь-якої системи, що визначає ефективність

її функціонування, є налагодження інформаційних каналів між школою та громадськістю (батьками), які б забезпечували привабливість шкільних ресурсів, стимулювали б батьків додатково фінансувати освітні послуги, сприяти розвитку матеріально-технічної бази школи, підтримувати освітні проекти закладу освіти тощо.

Механізмами збирання та накопичування будь-якої проектної інформації, та відповідно, механізмами управління діяльністю закладів освіти є проектні дослідження освітнього простору, які, на нашу думку, являють собою процес систематичного збирання, оцінки та аналізу фактологічної інформації, пов'язаної із освітнім проектом, а також підготовки цієї інформації до прийняття проектних рішень.

Використання проектного підходу в управлінні діяльністю сучасним закладом загальної середньої освіти є необхідним чинником, який забезпечує його повноцінну життєдіяльність [2].

Аналізуючи все вищезазначене, необхідно підкреслити, що проектний підхід в управлінні закладом загальної середньої освіти – це двоєдиний взаємодоповнюючий підхід, що являє, з одного боку, ретельне й усебічне вивчення ринку, попиту, смаків і потреб, орієнтацію виробництва освітніх послуг на ці вимоги; з іншого боку – активний вплив на ринок та існуючий попит, на формування потреб і переваг закладу загальної середньої освіти.

Заклади освіти, управління якими здійснюється на основі проектного підходу, можна вважати орієнтованими освітніми організаціями, які функціонують і розвиваються, відповідно до потреб ринку.

Розробка технології формування стратегії проектної діяльності закладу освіти сьогодні є актуальним і перспективним напрямом розвитку системи освіти. Це пов'язано з тим, що заклад освіти існує в умовах ринкових відносин, і тому основним його завданням є забезпечення якості освіти, використовуючи проектні підходи, що призводить до потреб для досягнення соціального ефекту від освітньої діяльності.

Висновки. Отже, для забезпечення довготривалого функціонування закладу загальної середньої освіти в умовах формування ринку освітніх послуг очевидно є необхідність грамотного використання комплексу проектного підходу, який спрямований на врахування потреб споживача, інтересів закладу освіти та інтересів суспільства в проектній діяльності.

Література

1. Братаніч Б. В. Проект в освіті як предмет філософського аналізу: автореф. дис. д-ра філос. наук: 09.00.10 К. : Інститут вищої освіти АПН України, 2006. 20 с.
2. Корчагова Л. Управління проектом освітніх послуг // Проект. №6. 2004. с.69.
3. Гриценко І. А. Основи інституційного розвитку навчального закладу в умовах децентралізації професійної освіти: конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів професійно-технічних навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання К.: ТОВ «Етіс Плюс», 2008. 144 с.
4. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
5. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / К.: ДАККО, 1999. 303 с.
6. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.
7. Мороз І. В. Менеджмент і проект в освіті: навч.-метод. посіб. К.: Освіта України, 2009. 192 с.
8. Рябова З. В. Наукові основи проектного управління в освіті: монографія / К.: Педагогічна думка, 2013. 268 с.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН В УКРАЇНІ

У статті наведено структуру і тематичний план навчально-практичного курсу «Управління емоціями у педагогічній діяльності», висвітлено зміст понять «усвідомлене емоційне реагування» і «психологічна готовність до усвідомленого емоційного реагування», представлено авторську анкету самооцінки емоційних компетенцій.

Ключові слова: вища освіта, педагог, навчально-практичний курс, управління емоціями, самооцінка емоційних компетенцій.

Актуальним завданням сучасної освіти є фахова підготовка педагога, професійна компетентність якого відповідала б європейським стандартам, загальнонародським і національно-культурним цінностям та потребам суспільства. Готовність педагога до професійної діяльності передбачає наявність не лише конкретних професійних знань, умінь і навичок, а й ключових компетенцій, що забезпечують ефективність її виконання. Ключові компетенції є базовими в будь-якому виді діяльності й пов'язані з довкіллям, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості та репрезентовані здатністю до моральної регуляції, «співпраці, мобільністю у різних соціальних умовах, соціальними і громадянськими цінностями та вміннями тощо» [5, с. 26]. Якщо вони сформовані, людина володіє особливим ресурсом для досягнення високого рівня компетентності. Їх розвиток сприяє швидкій адаптації в теперішніх умовах нестабільності та невизначеності, соціальній і професійній мобільності у виконанні функціональних обов'язків, формуванню таких якостей особистості, як самостійність, здатність ухвалювати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої справи, комунікабельність, здатність до співпраці, соціальна і професійна відповідальність, конкурентоспроможність, а також готовності до постійного професійного зростання.

Важливим чинником, що впливає на професійну успішність сучасного педагога та якість навчально-виховної роботи, є його вміння управляти власним емоційним станом та створювати сприятливу атмосферу контакту в навчальній групі. Педагогічна діяльність – це, перш за все, процес творення взаємин. Адже, сприйняття і засвоєння здобувачами освіти навчального матеріалу відбувається через налагодження стосунків педагога з групою, їх спілкування та взаємодію. Вміння управляти власними емоціями та емоційним потоком групи, спілкуватися на емоційному рівні відіграє у діяльності педагога не менш важливу роль, ніж його розумові здібності, освіта та досвід.

Новітні дослідження засвідчують, що успіх фахівців, які працюють з людьми, лише на 15% визначається коефіцієнтом інтелекту (IQ) і на 85% залежить від емоційного інтелекту (EI) [6]. Важливим інструментом впливу педагога на здобувачів освіти є його особистість (відповідальність, адекватна самооцінка, вміння управляти собою, своїми емоціями, емоційна стійкість, урівноваженість, асертивність поведінки, об'єктивність, комунікативна толерантність, емпатійні здібності, цілеспрямованість тощо). Цілеспрямоване вдосконалення емоційних умінь важливо як для професійного, так і особистісного зростання педагогів. Отже, від педагогів вимагається не тільки добре знати свій предмет, методи викладання, а й бути підготовленими до продуктивної комунікації, емоційно розумної поведінки, позитивної взаємодії, володіти способами самозбереження психічного здоров'я та профілактики «професійного вигорання». Таким чином, підвищення якості професійної підготовки педагогів потребує розвитку на лише функціональної (володіння технологіями, техніками, методами навчання), а й їх особистісної підготовки до діяльності.

Незважаючи на значну кількість теоретичних досліджень з означеної проблеми, окремої уваги потребує розробка навчально-практичних інтерактивних курсів, які б сприяли вдосконаленню емоційних компетенцій педагогів.

Цій проблемі й присвячена стаття, мета якої полягає у висвітленні структури навчально-практичного курсу «Управління емоціями у педагогічній діяльності», розробленого на основі тренінгових технологій. Сам тренінг спрямований на вдосконалення умінь розуміти власні емоції та емоції інших людей, управляти ними в типових і емоціогенних ситуаціях професійної діяльності педагога та використовувати для щоденної саморегуляції свого настрою й підвищення самоефективності в усіх сферах життя. Цінність тренінгу – у спрямованості на розвиток емоційно-компетентної, аутентичної, цілісної, творчої й духовної особистості.

Авторський навчально-практичний курс має на меті вдосконалення емоційних компетенцій педагогів, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та містить два розділи: «Управління емоціями у педагогічній діяльності: теоретичні та методичні засади» та «Тренінг управління емоціями у педагогічній діяльності». Кожний розділ охоплює окремі теми, які розкривають зміст курсу.

У *першому розділі* посібника викладена суть концепції формування умінь управляти емоціями, наведені загальні рекомендації щодо впровадження методики, визначена роль активних та інтерактивних методів навчання.

Другий розділ посібника описує методику проведення тренінгу управління емоціями у педагогічній діяльності. Тренінг охоплює два рівні формування умінь управляти емоціями: технічний і особистісний.

Особливість програми – практична спрямованість, простота, доступність, легкість у використанні, швидке досягнення позитивних результатів завдяки унікальному поєднанню авторських методик.

Із психологічної теорії навчання відомо, що інформація тільки тоді стає внутрішнім надбанням особистості, коли вона випробувана, відпрацьована на реальних об'єктах, у реальних ситуаціях, хоч і навчальних [7]. Методичною особливістю курсу «Управління емоціями у педагогічній діяльності» є проблемність викладання, яка досягається через залучення слухачів до обговорення різних питань, надання їм можливості висловлювати власну думку, робити висновки. Результативність засвоєння навчального матеріалу поліпшується завдяки застосуванню активних та інтерактивних методів навчання (дискусії, мозкові штурми, рольові ігри, евристичні бесіди, аналіз ситуацій, тренінгові вправи, тестування, тематичні вправи, ділові ігри, відео аналіз та ін.) [1; 2; 3; 4]

Кожне заняття містить рекомендації щодо виконання вправ, необхідні пояснення, роздаткові матеріали, домашні завдання та запитання для самоперевірки рівня засвоєння навчального матеріалу.

Також програмою передбачено самостійну роботу, яка полягає в: складанні відповідей на запитання («Мотивуючий контроль»); виконанні домашніх завдань, які вміщують основний матеріал теми; заповненні щоденника; підготовці рефератів, повідомлень, доповідей на запропоновані теми та ін. Самостійна робота сприяє тому, щоб отриманий на заняттях досвід перетворився на практичні професійно і життєво важливі навички та уміння. *Рекомендована тривалість програми*: 68 акад. год. Тематичний план навчально-практичного курсу наведений у табл. 1.

**Тематичний план змісту навчально-практичного курсу
«Управління емоціями у педагогічній діяльності»**

№ заняття	Назва	К-сть годин, з них:		
		Аудиторні заняття	Самостійна робота	Усього
МОДУЛЬ I. Управління емоціями у педагогічній діяльності: теоретичні та методичні засади				
1	Концепція розвитку умінь управляти емоціями: провідні положення та принципи.	2	2	4
2	Методичні рекомендації щодо проведення тренінгу. Орієнтовна структура тренінгового заняття	2	2	4
3	Структурні компоненти заняття	2	2	4
4	Основні методи тренінгу	2	2	4
5	Форми організації роботи учасників	2	2	4
6	Показники ефективності тренінгу.	2	2	4
7	Організаційна підготовка до проведення тренінгу.	2	2	4
	Модульний контроль знань 1.	2		2
	Усього за модуль 1	16		30
МОДУЛЬ II. Тренінг управління емоціями у педагогічній діяльності				
8	Управління емоціями як професійно важливе вміння педагога.	6	2	8
9	Мистецтво емоційної саморегуляції.	8	2	10
10	Усвідомлена присутність	4	2	6
11	Міжособистісні емоційні компетенції.	4	2	6
12	Складні комунікативні ситуації у педагогічній діяльності та їх владнання.	4	2	6
	Модульний контроль знань.	2		2
	Усього за модуль 2	28		38
	Усього за курс	44		68

Розвиток особистості здійснюється на основі її постійної взаємодії зі соціальним середовищем, у якому вона черпає необхідні для її соціалізації засоби (цінності, ідеали, норми, знання, вміння тощо). На формування емоційних умінь впливають зовнішні умови (середовище, можливості та умови процесу навчання) і внутрішні чинники (активність людини; її індивідуально-психологічні якості, здібності тощо), які сформувалися в результаті попереднього досвіду.

Управління емоціями в ситуаціях професійної взаємодії (стандартних, стресових, конфліктних) полягає в усвідомленому емоційному реагуванні. На відміну від неусвідомленого, усвідомлене емоційне реагування – це вміння педагога свідомо обирати доцільну емоційну реакцію залежно від комунікативної ситуації та конструктивно реалізувати її в діях, поведінці, вчинках.

Хоча емоційні властивості (реактивність, збудливість, врівноваженість, сила емоційних реакцій, експресивність) і особливості реагування на зовнішні подразники визначаються індивідуально-психологічними та типологічними характеристиками людини такими як тип темпераменту, стан нервової системи, емоційність, чутливість до впливів, все ж таки у процесі соціалізації людина може навчитися стримувати безпосередні емоційні прояви, бути

толерантною у стосунках, досягати емоційної рівноваги, ухвалювати емоційно розумні рішення та ін. Управління емоціями – це уміння, які можна напрацьовувати й розвивати шляхом навчання, тренування, набуття досвіду (С. Стайн). Вчений зі світовим ім'ям, знавець людської природи, унікальний майстер слова М. Еріксон досяг великих успіхів у дослідженнях людської психіки й функціонування мозку. Він був переконаний, що в людині закладені природні тенденції до розвитку. Якщо хоча б одна людина вміє робити щось ефективно, то цьому можуть навчитися й інші (Р. Ділтс).

Опанування мистецтвом управління емоціями передбачає формування психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування («неможливо навчатися навігації під час шторму»). Психологічна готовність до усвідомленого емоційного реагування – це наявність у фахівця знань із психології, емоційного досвіду, ціннісних настанов, переконань, цінностей емоційно-компетентної людини; базових умінь емоційної саморегуляції, особистісних якостей, що знаходять вияв в ухваленні емоційно розумних рішень, здійсненні доцільних дій адекватно до професійної ситуації. Особистісними якостями, що впливають на успішність процесу управління емоціями, є такі: внутрішній рівень суб'єктивного контролю, персональна відповідальність за емоційні реакції, компетентність у часі, асертивність у поведінці й комунікації, комунікативний потенціал (емпатійні, рефлексивні, перцептивні, інтерактивні уміння), адекватна самооцінка, позитивна налаштованість. Психологічна готовність до усвідомленого емоційного реагування допомагає чітко уявити свої дії не лише в типових ситуаціях професійної діяльності, а й у нестандартних, змінює процес переживання емоцій і управління ними.

Внутрішній світ кожної людини унікальний. Прояв емоцій охоплює три рівні: ментальний, емоційно-чуттєвий, тілесний.

Ментальний рівень – це думки, які супроводжують емоційний процес від початку ситуації і після її завершення, – когнітивна оцінка події, інтерпретація та висновки, рефлексія. На одну і ту саму ситуацію в людей виникають різні емоційні реакції, оскільки їхні думки про неї різняться. Чим більше значення мають для людини життєві зміни, тим глибшими є емоційні переживання.

Тілесний рівень знаходить відображення у відчуттях, вегетативних реакціях, виразних рухах. Емоційні зміни проявляються через тілесну реакцію (зміна дихання і кровообігу, збліднення або почервоніння особи тощо) і дістають зовнішнє вираження у виразних рухах: міміці (виразні рухи обличчя), жестах, пантоміміці (виразні рухи всього тіла) та голосових реакціях (інтонація і тембр голосу), швидкості мовлення, а також у мікрорухах (тремор, реакції зіниць та ін.). Процес виникнення, розгортання емоцій у тілі (тілесні процеси) відбувається без нашої волі й управляти цим процесом можна лише частково.

Емоційно-чуттєвий (емоції, почуття, емоційний стан, настрої) – це рівень психологічних переживань.

Ментальні, емоційні й тілесні процеси нероздільно взаємопов'язані і постійно впливають один на одного. Механізм простий: те, що людина думає про якусь подію, безпосередньо впливає на емоції, що переживає з цього приводу. Емоції знаходять відображення в тілесних реакціях. Тіло є ніби екраном, на який проєктуються психологічні стани. Коли думаємо про хороше – автоматично розпрямляємося, тягнемося догори, якщо боїмося – напружуємося, стискаємося і відчуваємося скутими, ніби замороженими. Через емоцію розум взаємодіє з серцем і тілом. Захисний м'язовий панцир є наслідком невирішених внутрішніх конфліктів, емоційних заборон і заважає людині жити в гармонії з довкіллям.

Управління емоціями потребує здібностей та умінь на всіх *рівнях прояву емоцій*: ментальному (формування цінностей, переконань, настанов емоційно компетентної людини, розвиток компетентності в часі, набуття умінь виявляти неконструктивні думки, які спричиняють негативні переживання, і змінювати їх; відділяти факти від припущень тощо), емоційно-чуттєвому (формування базових умінь емоційної саморегуляції та регуляції

емоційної напруги у процесі взаємодії; опанування техніками управління емоціями, підтримки емоційної рівноваги і позитивного налаштування), тілесному (опанування техніками психофізіологічної саморегуляції; відновлення контакту з власним тілом, довіри до нього, природної грації і пластики; використання дихання, рухів, поз, жестів для управління емоційним станом).

Зважаючи на сказане, в основу концепції формування умінь управляти емоціями покладено системний підхід, який базується на єдності та взаємодії біологічного, психологічного і соціального рівнів розвитку людини.

Для виявлення самооцінки умінь управляти емоціями у професійній діяльності була розроблена анкета (табл.2). Якості, що пропонуються для самооцінювання, одержані в результаті наукових пошуків та експертного опитування. Потрібно оцінити сформованість у себе зазначених якостей за п'ятибальною шкалою і поставити відповідну позначку навпроти кожного пункту. *Шкала оцінок*: 5 балів – володію повною мірою; 4 – володію добре; 3 – середній рівень володіння; 2 – слабо володію; 1 – не володію. Значення середнього показника більше трьох свідчить про те, що людина достатньо добре володіє уміньми управляти емоціями.

Таблиця 2

Анкета самооцінки умінь управляти емоціями у професійній діяльності педагога

Емоційні компетенції	Шкала оцінок				
	1	2	3	4	5
1. «Бути присутніми» у процесі комунікативного контакту: слухати, чути, відчувати, реагувати					
2. Відділяти факти від припущень, об'єктивно сприймати реальність, інших людей					
3. Налагоджувати й підтримувати емоційно комфортний простір контакту в процесі взаємодії					
4. Володіти прийомami позитивного самоналаштування. Зберігати добрий настрій, почуття гумору, зокрема, в несприятливих ситуаціях					
5. Толерантно ставитись до поглядів і думок співрозмовника, які відрізняються від власних					
6. Уміння витримати паузу, коли емоції переповнюють; дати змогу іншій людині виговоритися, а деколи й «випустити пару»					
7. Виважено реагувати на бурхливі емоції з боку інших людей					
8. Співчувати й надавати емоційну підтримку					
9. Наснажувати, заохочувати іншу людину до дій					
10. Уважно слухати, дотримуватися балансу між «говорити самому» й «чути іншого»					
11. Ставити запитання для прояснення ситуації, розуміння емоційного стану / потреб іншої людини					
12. Налагоджувати екологічний зворотний зв'язок на вербальному і невербальному рівнях. Щиро висловлювати похвалу, компліменти; тактовно – критику, претензії та невдоволення без оцінювання та звинувачення людей або ситуації					
13. Адекватно сприймати зворотний зв'язок з боку інших: як критику, претензії та невдоволення, так і компліменти і похвалу.					
14. Говорити про свої бажання, очікування, не розраховуючи на те, що співрозмовник сам здогадається					
15. Розуміти власну невербальну мову тіла і рухів (вираз обличчя, жести, інтонація голосу тощо) і використовувати для покращання комунікації					
16. Сприймати та розуміти невербальну мову інших людей і враховувати це в процесі спілкування					
17. Невимушено (без зайвої скутості) й адекватно до ситуації виражати емоції					

та почуття через міміку, погляд, жести, інтонацію голосу (використовувати для створення іміджу)					
18. Володіти собою у стресових комунікативних ситуаціях, умовах невизначеності; зберігати емоційну рівновагу та упевненість у собі (саморегуляція)					
19. Регулювати емоційну напругу у стосунках, долати бар'єри у спілкуванні					
20. Залагоджувати екологічно конфліктні ситуації, робити кроки назустріч					
21. Співпрацювати, володіти способами спільної діяльності, домовлятися, доходити згоди, просити про допомогу					
22. Визнавати провину, просити вибачення					
23. Пробачати помилки, перетворюючи їх у життєвий досвід					
24. Повідомляти про свої потреби, бажання, висловлювати прохання замість того, щоб звинувачувати іншу людину в своїх негараздах (техніка «Я – повідомлення»)					
25. Впевнено відмовляти при необхідності (володіти навичками асертивної відмови)					
26. Спокійно сприймати відмову співрозмовника, розуміючи, що в нього можуть бути свої пріоритети та життєві завдання					
27. Впевнено захищати власні психологічні кордони, аргументовано і спокійно відстоювати власні переконання, думки; протистояти маніпуляціям з боку інших					
28. Свідомо обирати доцільну емоційну реакцію залежно від комунікативної ситуації, ніби прораховувати наслідки власної поведінки наперед: «Якщо я так відреагую, то яким чином це вплине на мої стосунки з цією людиною», «Що я досягну, якщо так прореагую»					
29. Дотримуватися балансу: віддавати – отримувати					
30. Володіти прийомками психофізіологічної саморегуляції (дихання, м'язове розслаблення, медитація тощо) для кращого управління власним емоційним станом					

Включення навчально-практичного курсу «Управління емоціями у педагогічній діяльності» в навчальний процес має важливе значення для підвищення його якості. Наукова інформація і практичні розробки, запропоновані авторкою програми, можуть комбінуватися залежно від мети, завдань і умов. Творче використання запропонованих у посібнику матеріалів прискорить процес досягнення здобувачами освіти особистісної зрілості та як суб'єктів діяльності, їхньої конкурентоздатності при виконанні функціональних обов'язків.

Література

1. Матійків І.М. Управління емоціями у педагогічній діяльності [метод. посібник] / Ірина Матійків. – К. : 7БЦ, 2023. – 152 с.
2. Матійків І.М. Тренерська майстерність: теорія і практика. Технологія проведення тренінгів: [метод. посіб.] / Ірина Матійків. – Львів : СПОЛОМ, 2021. – 280 с.
3. Матійків І.М. Тренерська майстерність: теорія і практика. Практикум для тренерів: [метод. посіб.] / Ірина Матійків. – Львів : СПОЛОМ, 2021. – 224 с.
4. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. / К. Л. Мілютіна. —К. : МАУП, 2004. — 192 с.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. — С. 13–43.
6. Goleman D. An EI-based theory of performance // C. Cherniss, D. Goleman (eds.). The emotionally intelligent workplace. — San Francisco: Jossey-Bass, 2001. — P. 27–44
7. Henson K. T. Methods and strategies for teaching in secondary and middle schools. — N. Y. : Longman, 1988. — X. — 405 p.

РОЗДІЛ 10 РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН В УКРАЇНІ

Полянничко Анжела,
Суми
Остапенко Юлія,
Суми

ФАХОВА ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ТА ВИХОВАНЦІВ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

У статті піднімаються питання соціального виховання дітей, які потрапили у складні життєві обставини та знаходяться у центрах соціально-психологічної реабілітації. Розглядається модель взаємодії соціального педагога та вихованців центру з метою реалізації процесу соціального виховання. Акцентується у вага на тому, що програма соціального виховання дитини, яка потрапила у складні життєві обставини повинна становити собою сукупність стадій взаємодії, які застосовуються в чіткій послідовності та мають власну мету впливу.

Ключові слова: соціальне виховання, соціальний педагог, складні життєві обставини, центр соціально-психологічної реабілітації.

Важливу роль у процесі соціального виховання дітей, які знаходяться в центрах соціально-психологічної реабілітації відіграє професійно організована взаємодія між соціальним педагогом і вихованцями. Така взаємодія призводить до встановлення взаємоприйнятних, довірливих стосунків і, у кінцевому підсумку, – до успіху в процесі соціального виховання дитини.

Сучасна педагогіка описує методи, спрямовані на формування техніки управління взаємодією (І. Зязюн, І. Кривонос та ін.), на розвиток перцептивних та інших комунікативних умінь під час взаємодії (В. Кан-Калик, І. Кон та ін.). У різноманітних наукових виданнях представлено прийоми актуалізації, активізації й організації педагогічної взаємодії (А. Капська, В. Киричук, О. Мороз та ін.), розроблено спеціальні прийоми й способи, спрямовані на подолання психологічних бар'єрів під час взаємодії соціального педагога з девіантним підлітком. У педагогічній практиці активно застосовуються окремі методики індивідуального підходу до важких учнів у пізнавальній діяльності, однак у більшості випадків такі прийоми мають епізодичний характер.

Провідним принципом підвищення ефективності організації виховної взаємодії є знання основних особистісних якостей суб'єктів взаємодії й об'єктів педагогічного впливу, особливостей їх характеристик, а також психолого-педагогічних основ, які породжують утруднення у спілкуванні. Завдання організатора взаємодії, тобто соціального педагога полягає в тому, щоб дослідити й задіяти ті чинники, які сприяють зняттю цього утруднення, встановленню контакту з девіантним вихованцем й побудові довірливих суб'єкт-суб'єктних відносин.

Адекватні способи взаємодії допомагають фахівцю правильно визначити причини відхилення від норми, налагодити нормальні стосунки дорослого й дитини, а в кінцевому підсумку – повернути вихованця до соціально прийнятних форм поведінки.

Щоб прийти до кінцевої мети даного процесу фахової взаємодії, соціальному педагогу, який працює в центрі соціально-психологічної реабілітації дітей необхідно отримати загальну інформацію про вихованця та середовище його найближчого оточення, мати об'єктивні уявлення про вимоги й претензії з боку школи, представників громадськості, якщо такі є. Таким чином, необхідно спочатку послідовно здійснити діагностику за

допомогою взаємодії, потім взаємодію їй, нарешті, програмування найбільш раціональних якостей особистості. Вона може проводитись за наступною схемою:

1. З'ясування міжособистісних стосунків дитини (з ким найчастіше зустрічається, кому віддає перевагу в спілкуванні, кого не приймає для спілкування).

2. З'ясування якості стосунків з батьками, учителями, ставлення до сімейного майна, шкільного інвентарю, особистих речей.

3. Визначення інтересів у навчальній діяльності, у виконанні громадських доручень, захоплень.

4. З'ясування уявлень про світ, про необхідність освіти, про рівень правосвідомості, систему очікувань з боку оточуючих, знання прав і обов'язків, усвідомлення свого місця в навколишньому світі.

5. Вивчення пояснень дитиною власної поведінки, мотивів, залежностей від обставин, логіки послідовності дій, особливостей звинувачень інших у причинах власної девіантної поведінки.

6. Дослідження позитивних і негативних мотивів вчинків, обставин, які сприяли їм, способів здійснення вчинку й особливостей прийняття рішення.

7. Аналіз особливостей самооцінки власного «Я».

8. Збирання відомостей про особливості застосування вихованцем засобів впливу на інших і способи самозахисту.

9. Пошук інтересів вихованців, які могли би бути в центрі уваги підлітка.

10. Діагностика рівнів агресивності підлітка, на прикладі наступних методик («Опитувальник Басса-Дарки», «Фрейбургська анкета агресивності», «Тест схильності до ризику»).

11. Аналіз планів на майбутнє, які пропонує підліток, обговорення індивідуальних проблем (сподівання, що не справдилися; приводи для конфліктів; прагнення зробити щось важливе та шляхи отримання допомоги в цьому) [5].

Отримання інформації за поданою схемою може здійснюватись під час індивідуальної взаємодії. Ми розглядаємо процес взаємодії соціального педагога дитини, яка потрапила у складні життєві обставини як індивідуально-орієнтований, оскільки саме такий підхід, на нашу думку, здатен забезпечити успішність реалізації процесу соціального виховання зазначеної категорії дітей.

З метою підвищення ефективності професійної діяльності соціальний педагог центру соціально-психологічної реабілітації повинен володіти методикою реалізації моделі взаємодії соціального педагога й дитини, яка потрапила у складні життєві обставини, що містить:

- а) послідовне проходження шести стадій зближення;
- б) орієнтація на ознаки й показники стадії, яка настала;
- в) способи викликання прагнення до зближення з боку вихованця;
- г) прояв підлітком бажань до співробітництва із соціальним педагогом.

Під час проходження кожної з шести стадій застосовуються різні способи впливу. Стадії взаємодії мають назви, відповідні тому способу впливу, якому віддають перевагу.

На першій стадії – «накопичення згод» – передусім застосовуються способи впливу, які або викликають згоду дитини, або зумовлюють погодження соціального педагога з дитиною. На цій стадії не має принципового значення те, з приводу чого виникла згода. Важливим є сам факт згоди й накопичення великої кількості згод. Звичайно, для цього соціальний педагог як ініціатор взаємодії сам повинен або постійно погоджуватись з висловлюваннями вихованця, або переносити ті моменти, проблеми, теми, що можуть викликати незгоду, на наступні стадії. Водночас соціальний педагог може застосовувати такі способи формулювання питань, відповідь на які завжди містить згоду [1].

На другій стадії – «знаходження спільного інтересу» – соціальний педагог спрямовує

спілкування на тему, пов'язану з інтересами дитини. Ця стадія виключає можливість вести розмову про зміст проблеми, тобто доцільно не виявляти професійного інтересу щодо приводу для бесіди. У тих випадках, коли соціальний педагог починає відразу ж цікавитись обставинами справи, вихованець надає обмежену інформацію й взаємодія не відбувається. Соціальному педагогу можна порадити віднайти інтерес, який заохочує дитину до планованої діяльності, і протягом певного часу тримати під контролем розвинення цього інтересу у дитини. Нейтральна тема дозволяє дитині розслабитись і відчутти себе не обтяжено, у неї з'являється інтерес до спілкування, прагнення висловитись. До того ж, збуджений інтерес завжди дає можливість виявляти активне прагнення людини до спілкування й повідомлення. Результатом бесіди про певний інтерес вихованця має бути представлення теми обговорення, як спільного інтересу. Це можливо за умови, якщо соціальний педагог дійсно виявить у розмові ініціативу щодо спільної теми. Оскільки інтерес опиняється в центрі уваги, це знімає напругу, яка була на початку, викликає приємні асоціації й позитивні емоції [3].

На третій стадії – «обговорення індивідуальності дитини» – необхідно послідовно переключати розмову з теми інтересу на тему обговорення власне особистості вихованця. При цьому слід мати на увазі, що кожна людина прагне виглядати в найвигіднішому світлі перед іншою людиною. Саме тому, зазвичай, вихованець починає говорити про деякі свої принципи, які, на його думку, повинні характеризувати його з найкращого боку, також він повідомляє про свої вимоги до спілкування, якими керуватиметься в процесі розмови. Соціальному педагогу необхідно вивести дитину з характеристики таких принципів на індивідуальні характеристики особистості дитини.

Четверта стадія взаємодії – «аналіз суперечливих суджень» – ґрунтується на наступному: після встановлення досить міцних взаємин, заснованих на позитивних емоціях і прийнятті принципів і якостей, виникає ситуація, коли необхідно спрямувати розмову на ті особливості, які можуть стати перешкодою для взаємоприйнятного спілкування. У зв'язку з цим соціальний педагог може застосовувати способи впливу, які не могли бути використані на попередніх стадіях [4]. Наприклад, він може висловити сумніви з приводу деяких суджень вихованця, піддати критиці певні його вчинки. Характерно, що на цій стадії дитина приймає критику соціального педагога, оскільки є підготовленою до неї. Вона не відчуває подиву з приводу заперечень за умови, коли соціальний педагог зіштовхує протиріччя, які дитина сама висловлювала раніше в бесідах про свої судження. У цей період раціонально вести суперечки, висловлювати суперечливі судження. Вихованець іноді виявляється готовим вступити в дискусію для уточнення певних обставин або усунення непорозуміння. В процесі такої взаємодії дитина висловлюється про «наболіле», й перевіряє позиції соціального педагога. Саме на цій стадії взаємодії можуть формуватись бажані стосунки з дитиною.

На п'ятій стадії – «реалізація індивідуального підходу» – соціальний педагог, використовуючи відомості, отримані на попередніх стадіях, визначає певні індивідуальні характеристики вихованця, а також засоби найбільш ефективного впливу на нього. У зв'язку з цим соціальний педагог постійно відшукує ті засоби, які можна застосовувати для індивідуального впливу відповідно до встановленого комплексу якостей [5]. Соціальний педагог повинен так побудувати процес впливу, щоб вихованець вважав ті засоби впливу, які застосовуються до нього, індивідуальними. Необхідною умовою ефективного впливу є навіювання дитині уявлення, що в соціального педагога склалось про неї гарне враження. Гаслом цього періоду стає вислів соціального педагога «Ти змінився на краще», тим самим ніби підводиться підсумок результату, отриманому на попередніх стадіях, і водночас окреслюється та лінія поведінки, яка може бути єдино правильною. Таким чином складається ситуація, коли соціальний педагог висловлює змінену позицію щодо дитини, а вона співвідносить її зі своїми уявленнями, отриманими під час дискусії, і починає приймати вплив, вважаючи, що він є прийнятним саме для неї. Це полегшує усунення девіацій у поведінці вихованця. Необхідно також сконцентрувати увагу вихованця на тому, що зміна

позиції соціального педагога щодо нього зумовлена його власними досягненнями.

Шоста стадія – «встановлення спільних правил поведінки й взаємодії» – має основним засобом впливу звернення до норм, визначених разом. Для цього розробляються певні спільні правила й програми поведінки, які сприяють установленню контакту між учасниками взаємодії й ураховуються обома сторонами [2]. Оскільки програми й правила передбачають спільні діями, то соціальний педагог має враховувати й особливості змодельованих ролей. Важливо, щоб до кожного періоду функції взаємодіючих суб'єктів були не лише розподіленими, але й достатньо апробованими, узгодженими і прийнятими для виконання дії. З урахуванням стрімкої плинності педагогічних ситуацій і міжособистісних взаємин у середовищі девіантного підлітка функції й ролі мають бути мобільними: доповнюватись і коригуватись залежно від ситуації.

Слід уточнити, що після того, як індивідуальний вплив на дитину реалізовано, вона починає переконуватись у тому, що спільні дії сприяють розв'язанню спільних завдань, а встановлені правила й норми сприймає як обов'язок тому, що сама брала участь у їхній розробці.

На цьому етапі тенденція виховання вже проявляється сильно: вихованець починає діяти, виконуючи норми, встановлені між двома партнерами, а потім, поступово, починає орієнтуватись на норми, встановлені в соціумі. Таким чином, вихованець починає діяти відповідно до соціальних норм.

Застосування моделі взаємодії соціального педагога й вихованця сприяє його соціальній адаптації. Іноді, на початку взаємодії, такі діти вирішують спілкуватися із соціальним педагогом лише для створення «гарної думки» про себе, щодо прагнення їх до виправлення. Однак, зазвичай, при вмілому керівництві соціального педагога вони непомітно залучаються до процесу взаємодії, в результаті чого встановлюються довірливі стосунки. Соціальний педагог стає для девіантного вихованця не лише джерелом порад, але й другом, з яким легко й приємно спілкуватись, тією людиною, з якою можна бути відвертим і не натрапити на нерозуміння й засудження. Довірливе ставлення, яке виникає, сприяє поверненню дитини до системи соціально прийнятних стосунків і з однолітками, і з дорослими.

Окреслені правила взаємодії створюють атмосферу довірливих, доброзичливих взаємин між соціальним педагогом центру соціально-психологічної реабілітації і вихованцем, є проявом моральності, гуманізму, толерантності. При такому підході дитина переконується, що в ній бачать особистість, гідну визнання й поваги, що їй допомагають самостверджуватись, проявляти самостійність, реалізовувати потреби, висловлювати власні думки.

Підводячи підсумки викладеному вище, можемо зробити висновок, що взаємодію соціального педагога центру соціально-психологічної реабілітації та дитини, яка потрапила у складні життєві обставини потрібно розглядати як модель, яка має схему, орієнтовану на зняття психологічних бар'єрів між дитиною і соціальним педагогом для встановлення постійної комунікації, що необхідно для поглибленого вивчення особистості й впливу на неї за допомогою доцільних методів соціального виховання. Програма соціального виховання дитини, яка потрапила у складні життєві обставини повинна становити собою сукупність стадій взаємодії, кожна з яких має власну мету впливу, стадії повинні застосовуватись в чіткій послідовності. Лише реалізовані у комплексі програмні цілі сприяють успішній реалізації процесу соціального виховання дитини, яка потрапила у складні життєві обставини. Успішна реалізація процесу соціального виховання можлива за наявності у соціального педагога центру соціально-психологічної реабілітації терпимості до індивідуальних особливостей дитини, яка потрапила у складні життєві обставини, а також за умови демократичного ставлення до всього процесу взаємодії.

Література

1. Бех І. Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: Теорет.- методол. проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: Зб. наук. пр. К.: Пед. думка, 2000. Кн. 1. С. 10-18.
2. Келемен А. В. Формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників на засадах акмеологічного підходу в закладах вищої освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Національний університет «Львівська політехніка». Хмельницький, 2020.
3. Лівенцова В.А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів непрофесійної сфери. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2002.
4. Локарева Г. Професійне спілкування соціального педагога як специфічний вид професійної діяльності: дефініції та підготовка. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Вісник Запорізького національного університету 2006. № 1. С. 94-103. URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/1718> (дата звернення: 03.05.2023).
5. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Методологія, методи, програми, процедури: навч. посіб. для вищої шк. К.: Наук. думка, 1998. 236 с.

Мороз Тетяна,
Чернівці
Федунович-Швед Оксана,
Чернівці

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано поняття професійної компетентності вчителя, що в умовах сучасної освітньої реформи набуває неабиякого значення, адже статус і роль учителя зростає. Наведено теоретичний та методичний матеріал щодо розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі сучасної освіти. Розкрито напрями, форми та методи вдосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури на прикладі курсів підвищення кваліфікації в Інституті післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Представлено мотиви розвитку фахової компетентності вчителів української мови та літератури як складової професійної компетентності в системі безперервної освіти.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, система сучасної освіти, фахова компетентність, сучасна освітня реформа, вчитель української мови та літератури, безперервна освіта.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Загальновідомим є той факт, що зміни в соціокультурній сфері життя будь-якого суспільства передбачають необхідність модернізації системи освіти. Важливо зауважити, що в умовах сучасної освітньої реформи статус вчителя змінюється радикально: переосмислюються його освітні функції, роль у суспільстві неабияк зростає, відповідно зростають і вимоги не лише до його професійної компетентності та рівня його професіоналізму, а й якості підготовки майбутніх учителів у вищих до майбутньої педагогічної діяльності.

Таким чином, одним з основних завдань реформування традиційної системи освіти в Україні є розвиток / вдосконалення професійної компетентності вчителя, приведення рівня його педагогічної діяльності у відповідність до вимог суспільства.

У різні періоди історії у сфері суспільної свідомості відбувалися зміни щодо значущості професійної компетентності. На думку дослідників Скворцова С.О., Сергієнко Н.Д. та ін., саме професійній компетентності й педагогічній культурі притаманні великі можливості розвитку та стабільності суспільства, оскільки вони є, наприклад, гарантом для вирішення проблемних питань між старшим та молодшим поколіннями, сприяють адаптації до нових умов, більш ефективному процесу соціалізації особистості тощо. Отже, сучасна ситуація освітньої реформи зокрема та суспільного розвитку в цілому актуалізувала необхідність вивчення й аналізу процесу вдосконалення професійної компетентності вчителя.

Свідченням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у педагогічній діяльності педагога є ряд публікацій, авторами яких є такі відомі дослідники, як-от: В. Адольф, Н. Бирик, Л. Ващенко, І. Зязюн, Б. Ельконін, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Пометун, Е. Рогов, О. Савченко, Г. Тарасенко, А. Щербаков та багато ін.

Більшість дослідників під **професійною компетентністю вчителя** розуміють здатність учителя до педагогічної діяльності, тобто його як теоретичну, так і практичну готовність здійснювати професійну діяльність або як сформовані професією якості педагога. Так, С.О. Скворцова у своїй публікації «Види професійної компетентності вчителя» під професійною компетентністю вчителя розуміє «здатність особистості до педагогічної діяльності; високу теоретичну готовність педагога до розвитку педагогічної діяльності; спроможність педагога результативно діяти, аналізувати не лише стандартні, але й проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності» [6]. Авторка цієї статті також поділяє думку іншої дослідниці щодо цього питання – О. Онопрієнко, яка зазначає, що до структури професійної компетентності вчителя входять професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти.

У межах професійно-діялісного компонента дослідники визначають такі компетентності:

–*предметно-теоретична* – наявність системи наукових знань і готовність використовувати їх у професійній діяльності;

–*інформаційно-дослідницька* – уміння знаходити інформацію, систематизувати, уточнювати її, уміння проводити експериментальні дослідження і готовність вдосконалювати власну професійну діяльність через опрацювання й впровадження нової інформації;

–*методична* – наявність методичних знань і вмінь, володіння педагогічними технологіями.

У комунікативному компоненті виокремлюють такі компетентності:

–*професійне навчання* – володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів педагогічного спілкування;

– *соціокультурна* – прояви гуманістично-педагогічної етики, вміння ідентифікувати себе із цінностей професійного середовища.

В особистісному компоненті науковці виводять такі компетентності:

–*рефлексивна* – тяжіння до вдосконалення професійної діяльності та адекватна її самооцінка;

–*творча* – пошук оригінальних варіантів розв’язання професійних завдань.

Як бачимо, професійна компетентність педагога є сукупністю ключових, базових і спеціальних компетентностей, а пошук технологій розкриття резервів творчого потенціалу вчителів, їхня успішна професійна реалізація в педагогічній діяльності є першочерговим завданням сучасної освіти.

На погляд Л. Коваленко, учитель української мови та літератури завжди був і залишається носієм загальнолюдських цінностей, високої культури, національно-патріотичної свідомості, самоідентифікації, глибоких філологічних знань, людського ідеалу [1]. Саме тому розгляд сучасних освітніх тенденцій, вимог до вчителя української мови та літератури є надзвичайно важливим у післядипломній освіті, оскільки дає можливість звернути особливу увагу на питання вдосконалення професійної компетентності вчителів української мови та літератури, проаналізувавши передовий педагогічний досвід, а також напрями, форми та методи підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

Погоджуємося з думкою, що процес удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури може бути результативним лише в системі післядипломної освіти. Адже найважливішою проблемою побудови цілісної системи післядипломної освіти на сучасному етапі є розвиток професійної компетентності педагогів. Актуальність означеної проблеми пояснюється необхідністю розв'язання суперечностей між традиційною консервативністю системи підвищення кваліфікації вчителів і необхідністю постійної модернізації знань, умінь, реальним рівнем професійної компетентності вчителя, його здатності вирішувати освітні завдання [1].

На думку дослідниці В. Сидоренко, «етапами професійного становлення вчителя-словесника є адаптація, набуття емпіричного досвіду, формування та вдосконалення педагогічної майстерності, творчо-активного самовираження і самореалізації, акмепрофесіоналізму, що дає змогу визначити власний вектор подальшого професійного розвитку» [5].

Мета нашої публікації – здійснити аналіз різних джерел із питання вдосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі сучасної освіти. Головне завдання вбачаємо в тому, щоб на основі наукових і науково-методичних праць дослідників визначити основні аспекти вдосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі сучасної освіти через ключові компоненти професійної компетентності та їх зміст.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У реаліях сьогодення особливої актуальності й гостроти набуває питання вдосконалення професійної компетентності в системі сучасної освіти вчителя української мови та літератури. Адже значення української мови та літератури в житті, навчанні, професійній діяльності людей непинно зростає, оскільки мова сьогодні є не лише основним засобом спілкування, але й способом вираження особистості кожного в суспільному житті та професійній діяльності, особливо в інтернет-просторі.

Варто зазначити, що Коваленко Л.В. у методичному посібнику «Розвиток професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти» виокремлює такі 4-и етапи процесу організації розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти, як-от:

- 1) усвідомлення вчителем необхідності професійного розвитку та вдосконалення;
- 2) планування та вироблення індивідуальної для кожного педагога стратегії розвитку професійної компетентності;
- 3) безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань, спрямованих на розвиток професійної компетентності вчителя;
- 4) аналіз та корекція діяльності вчителя щодо розвитку професійної компетентності методистом та самим учителем.

У цій же розвідці дослідниця визначає основні чинники розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти: систематичність, послідовність та диференціація цього процесу протягом курсового та міжкурсівського періодів навчання; безперервний характер роботи, постійне ускладнення змісту і форми підвищення кваліфікації слухачів курсів та організація їх самоосвіти [1].

За визначенням дослідника Зязюна І.А., саме фахова компетентність є наслідком професійного зростання особистості та розвитку професійних здібностей суб'єкта майбутньої професійної діяльності [3].

Професійно, а отже, і фахово компетентним можна вважати того вчителя української мови та літератури, який володіє достатніми теоретичними знаннями в царині філології, має належний рівень знань, умінь і навичок із методики викладання української мови та літератури. Тут, слід зауважити, що викладачі кафедри методики викладання суспільно-гуманітарних дисциплін Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, зокрема Мороз Т.В. та Федунівч-Швед О.Т., які забезпечують результативне безперервне професійне зростання вчителя української мови та літератури через моделювання навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації (див. *Таблицю 1*).

Таблиця 1. Матеріали, що сприятимуть удосконаленню професійної компетентності вчителя української мови та літератури

<i>Теми лекцій</i>	
<i>Мороз Т.В.</i>	<i>Федунівч-Швед О.Т.</i>
МОДУЛЬ 1	
Тема 1. Синергія мовної та мовленнєвої компетентностей учителя української мови та літератури й учня.	Тема 1. Лінгвістичний аналіз тексту на уроках української мови та літератури: підготовка до ЗНО.
МОДУЛЬ 2	
Тема 1. Методичний аспект опрацювання іншомовної лексики на уроках української мови. Тема 2. Вивчення фразеологізмів іншомовного походження на уроках української мови та літератури.	Тема 1. Сучасні підходи до формування фонетичної компетентності на уроках української мови та літератури. Фонетика як вияв ментальності. Тема 2. Моделювання уроку української мови та літератури засобами лінгвістичного аналізу тексту.
МОДУЛЬ 3	
Тема 1. Сучасна українська література: загальні тенденції розвитку в іменах і творах. Тема 2. Сучасна лексика української мови: нові слова та їх значення.	Тема 1. Застосування компаративної методики як засобу підвищення ефективності викладання української літератури. Тема 2. Формування синтаксичної субкомпетентності учнів на уроках української мови та літератури.
МОДУЛЬ 4	
Тема 1. Лінгвістичні методи дослідження на уроках української мови як складова інноваційної компетентності вчителя української мови та літератури. Тема 2. Дослідницька робота на уроках української літератури як сучасна освітня технологія.	Тема 1. Впровадження освітніх інновацій на уроках зв'язного мовлення як засіб поглиблення професійної компетентності вчителя української мови та літератури. Тема 2. Застосування освітньої технології бриколаж на уроках української літератури.

Важливим є той факт, що серед мотивів розвитку фахової компетентності вчителів української мови та літератури як складової професійної компетентності в системі безперервної освіти можна виокремити такі: прагнення до постійного вдосконалення, самовираження, самореалізації та самоствердження особистості; професійне зростання; підвищення кваліфікаційної категорії під час атестації; отримання нагород; підвищення особистісного рейтингу на різних рівнях підпорядкування.

Висновки. Проаналізувавши поняття професійної компетентності вчителя, можемо підсумувати, що компетентним є той учитель української мови та літератури, який володіє

достатніми теоретичними знаннями в галузі «Українська мова та література», має належний рівень знань, умінь і навичок з методики здійснення філологічної професійної діяльності в поєднанні з мотиваційною складовою. Розроблено й апробовано матеріали для курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури, що покликані вдосконалювати їх професійну компетентність.

Проте потребують подальшого теоретичного та експериментального обґрунтування процеси створення оптимального освітнього середовища з урахуванням закордонного та вітчизняного досвіду.

Література

1. Коваленко Л.В. Розвиток професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти. Методичний посібник. Суми: НіКО, 2017. 116 с.

2. *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика*: збірник наукових статей / за заг. ред. Л.В. Серих. Суми: НіКО, 2021. 422 с.

3. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І.А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.

4. Сергієнко Н.Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. URL: <https://cutt.ly/3wqhFdiE>

5. Сидоренко В.В. Періодизація професійного становлення вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти // Проблеми розвитку післядипломної освіти у сучасному суспільстві: педагогічний альманах. Херсон: РПО, 2011. Вип. 12. Ч. 1. С. 170–176.

6. Скворцова С.О. Види професійної компетентності вчителя. URL: <https://cutt.ly/EwqhFxfm>

Пухно Світлана,

Суми

П'ятикоп Владислава,

Суми

Черниш Владислав,

Суми

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В статті представлено дослідження комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти. Авторами представлено теоретичний аналіз поняття «комунікативна компетентність», дослідження комунікативних та організаційних здібностей як складових комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Результати дослідження можуть бути використані у організації освітнього процесу закладу вищої освіти, роботі фахівців психологічної служби зі студентами.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, комунікативні здібності, організаційні здібності, студенти закладу вищої освіти

Постановка проблеми. На сьогодні проблема формування комунікативних та організаторських здібностей юнаків – студентів закладів вищої освіти, як складових комунікативної компетентності майбутніх фахівців, є дуже актуальною. Так, комунікативна компетентність забезпечує успішність виконання будь-якої діяльності, і це не обмежується знаннями, умінями та навичками, які юнак розвинув за час навчання в закладах освіти та виконання завдань практики, а потребує реалізацію визначеного в складних проблемних ситуаціях життя та, відповідно, розвитку цих здібностей протягом всього життя. Таким чином, проблеми розвитку комунікативних та організаційних здібностей студентів закладу вищої

освіти, як складових комунікативної компетентності майбутніх фахівців, під час навчання в закладі вищої освіти (ЗВО) вимагають продовження досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здібності людини відіграють провідну роль у науково-технічному прогресі. Здібності – це своєрідні властивості особистості, що виявляються в різних видах діяльності і є необхідною умовою її успіху; це, фактично, – комплексні властивості, внутрішня здатність задовольняти потреби діяльності, до яких, переважно, відноситься життєвий досвід, набуті знання, уміння та навички, що формують компетентності. Організаційні здібності – це практичні вміння людини, пов'язані з організацією певної справи або взаємодії людей щодо її виконання. Організаційні здібності проявляються у здатності організувати групу, її згуртувати, «надихнути» на вирішення важливих завдань; у здатності правильно організувати власну роботу, що передбачає акуратність і чіткість, уміння раціонального планування і здійснення самоконтролю.

Комунікативні здібності – це комплексне особистісне утворення, сукупність комунікативних характеристик особистості, а також – її соціально-перцептивні та операційно-технічні знання та вміння, що забезпечують регуляцію і виконання діяльності в процесі спілкування [2, с. 83].

Структурні компоненти комунікативної компетентності, забезпечуючи регуляцію комунікативного процесу, функціонують у комплексі. Комунікативна компетентність – це загальна здатність, що полягає в умінні людей соціально взаємодіяти, регулювати цей процес та досягати цілей, визначених у міжособистісних відношеннях. До рівнів структури комунікативних здібностей відносяться наступні – базовий рівень комунікативного потенціалу людини (комунікативні засоби, якими володіє людина, індивідуально-психологічні особливості особистості); нижчий рівень прояву комунікативних здібностей – навички спілкування; середній рівень комунікативних здібностей – вміння спілкуватися; вищий рівень – функціональна спрямованість поведінки особистості на конструктивну взаємодію [1, с. 190].

Комунікативна компетентність полягає у здатності людини застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії, навички роботи у групі, володіння соціальними ролями, передбачає уміння розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

В юнацькому віці зростає увага до особистісних, власне, – психологічних якостей людей, формуються стійкі прагнення прогнозувати інтелектуальні і вольові якості інших, властивості їх характеру, спостерігається тенденція підкреслювати власну індивідуальність. В цьому віці зростає потреба в спілкуванні, збільшується час спілкування, розширюється коло спілкування.

У студентів ЗВО, що володіють високим рівнем розвитку комунікативних здібностей, успішно відбувається соціально-психологічна адаптація: першокурсники і магістранти першого року навчання швидко орієнтуються в новому колективі, демонструють ініціативу, приймають самостійні рішення в складних ситуаціях, аргументують власну точку зору щодо вирішення спірного питання, схильні організовувати різні заходи, наполегливі в діяльності. Вони самі організовують такі справи, що задовольняли б їх потребу в комунікаціях і організаторській діяльності. Актуальним питанням для сучасних дослідників проблем вищої школи на сьогодні є вміння молодих людей щодо регуляції навчання та студентського життя [3, с. 31].

З метою вивчення особливостей організаторських і комунікативних здібностей студентів СумДПУ імені А. С. Макаренка проведено експериментальне дослідження за участю 20 студентів віком 17-19 років на основі психологічної методики «Комунікаційні і організаційні здібності», автори – В. В. Синявський, Б. А. Федоришин. КЗ – комунікативні здібності, ОЗ – організаційні здібності. В результаті дослідження КЗ визначено, що середній рівень розвитку вказаних здібностей – у 25% студентів; дуже високий – 35%; високий рівень – 40%. Лише 5% студентів продемонстрували ОЗ нижче середнього рівень

розвитку; ці здібності середнього рівня визначено у 20%; дуже високий – 35%; високий – 40%.

Середній рівень організаторських і комунікативних здібностей свідчить про активне прагнення до взаємодії, розширення кола спілкування, відстоювання власних поглядів, планування своєї діяльності. Високий рівень досліджуваних здібностей свідчить про розширення кола взаємодії, активну участь у громадській діяльності, допомозі іншим, проявам ініціативи під час спілкування та організації суспільних заходів, готовності приймати оригінальні самостійні рішення у складних ситуаціях. Дуже високий рівень організаційних і комунікативних здібностей свідчить, що ці молоді люди здатні до швидкої орієнтації у вирішенні проблемних ситуацій, ініціативні, здатні в складних ситуаціях приймати оригінальні рішення, відстоювати власні ідеї.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. На ефективність навчальної діяльності студентів ЗВО впливає розвиток комунікативних та організаторських здібностей, що є основою відповідних вмінь. Комунікативні вміння мають широкий спектр функцій. Так, часто талановитим студентам бракує комунікативних здібностей, щоб донести власні ідеї до слухацької аудиторії, вони не можуть викликати інтересу творчими здобутками у інших студентів. Не менш важливими є організаторські здібності, якими повинен володіти студент ЗВО: комунікабельність, лідерські (зокрема, вольові) якості, тощо. Розвинені організаторські здібності впливають на організацію діяльності, що, в свою чергу, позначається і на загальній ефективності навчальної діяльності.

Для розвитку комунікативних та організаційних здібностей студентів ЗВО, як складових їх комунікативної компетентності, можна запропонувати наступні рекомендації: навчитися організовувати власну діяльність і життя, що включає планування, розподілу часу, визначення цілей і завдань та їх виконання і реалізація; розвивати вміння розуміти інших і поважати їх інтереси; долати бар'єри спілкування завдяки розвитку комунікативних навичок в ході участі в соціально-психологічних (зокрема, комунікативних) тренінгах; розвивати творчі здібності; постійно працювати над розширенням власного кругозору. Вказане потребує постійної дослідницької уваги.

Література

1. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. К. : Центр учбової літератури. 2008. 271 с.
2. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Москаленко. К. : Центр учбової літератури. 2008. 687 с.
3. Павловська В. В. Психологічна саморегуляція студентів у навчальній діяльності. Сучасні дослідження когнітивної психології (ICRACP 2020): матеріали наук. – практ. конф., м. Острог, 15 травня 2020 р. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. С. 31-33.

Сударева Галина,
Суми

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ *SOFT SKILLS*

Статтю присвячено розкриттю сутності інклюзивної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти через складову структуру «soft skills». Розглянуто поняття «професійна» та «інклюзивна» компетентності вчителя в умовах зростання вимог до рівня його професіоналізму. Схарактеризовано soft skills як комплекс особистих якостей фахівця, що зумовлюють ефективне виконання ним професійної діяльності. Проаналізовано компетентнісну складову професійного стандарту вчителя. З'ясовано, що вимоги переважної більшості професійних компетентностей профстандарту учителя ЗЗСО

співвідносяться із *soft skills*. Установлено, що інклюзивний компонент у змісті компетентностей за новим професійним стандартом представлений не в повній мірі. Запропоновано можливе розширення інклюзивного компоненту окремих компетентностей професійного стандарту учителя ЗЗСО через *soft skills* його професійної діяльності.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, професійна компетентність педагога, інклюзивна компетентність, *soft skills*, професійний стандарт учителів закладів загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларація ООН про права людини, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Конвенція ООН про права дитини, Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами), Україна, як й інші країни світу, взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, права на освіту дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП).

На сьогодні в Україні розроблено низку законодавчих і відомчих нормативно-правових актів, які забезпечують рівні можливості та сприятливі умови для навчання і виховання, інтеграції та соціалізації дітей з ООП (укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, накази МОН України, Концепція розвитку інклюзивної освіти, Порядок організації інклюзивного навчання 2021 року тощо).

Створений інклюзивний освітній простір не може бути ефективним без відповідного рівня професійної компетентності педагогів в інклюзивному середовищі. Тому в Концепції розвитку інклюзивної освіти, затвердженій Міністерством освіти України 2010 року [4], серед важливих завдань реалізації інклюзивного навчання проголошено вдосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного середовища.

Накопичений досвід інклюзивної освіти в Європі та Україні показує, що першочерговим завданням і стратегічною метою професійної освіти є підготовка педагога нового типу – консультанта, соратника, вихователя, керівника проєктів, комунікатора, дослідника, інноватора, здатного нестандартно мислити, гнучко реагувати на умови, що змінюються, і творчо вирішувати професійні завдання. Отже, складовою професійної компетентності сучасного вчителя мають стати *soft skills* як такі, що нададуть можливість реалізувати головне завдання інклюзивної освіти – забезпечити соціальний розвиток, адаптацію та інтеграцію дітей з ООП у суспільство.

Наукові розвідки вітчизняних фахівців розкривають філософію інклюзивного навчання та концептуальні аспекти інклюзивної освіти (В. Кремінь, Н. Софій, Ю. Найда та ін.); сутність інклюзивної компетентності та методологічні підходи до її формування (І. Возняк, К. Волкова, О. Кас'яненко, О. Мартинчук, В. Хітрук та ін.); вивчення проблем інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір (В. Бондар, М. Ворон, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, С. Єфімова, В. Засенко, Н. Коломінський, А. Колупаєва, І. Кузава, Ю. Найда, П. Придатченко, Ю. Рибачук, М. Сварник, Г. Сіліна, Н. Слободянюк, Н. Софій, О. Таранченко та ін.).

Дослідженню феномену «*soft skills*» у професійній діяльності присвячено наукові праці О. Абашкіної, Н. Длугунович, Елісон Дойл (Alison Doyle), Л. Загородньої, К. Коваль, О. Козачінер, В. Муромець, Д. Равена, О. Семенов, Марсель М. Роблес (Marcel M. Robles), Т. Смагіна, Б. Счулз (B. Schulz) та ін.

Проте поняття «*soft skills*» для вітчизняних науковців є порівняно новим і недослідженим. В основному значення і розвиток таких навичок розглядаються у доробках, присвячених підготовці менеджерів або ІТ-спеціалістів.

Мета статті: з'ясувати сутність дефініції «інклюзивна компетентність» педагогів інклюзивної освіти у контексті *soft skills*.

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність педагогічних працівників перебуває у центрі уваги багатьох дослідників. Проте в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюються статус учителя та його освітні функції, ускладнюється педагогічна діяльність, з'являються принципово нові соціально-педагогічні завдання. Відповідно зростають вимоги до професійної компетентності вчителя, рівня його професіоналізму.

Ефективне створення інклюзивного освітнього середовища в умовах нової української школи потребує фахівців, здатних адаптуватися до його особливостей. До педагога висуваються вимоги, відповідно до яких він повинен мати високий рівень професійної компетентності не тільки у сфері навчання і виховання дітей з нормативним рівнем розвитку, а й надання освітніх послуг дітям з ООП. Компетентність педагога набуває все більшої актуальності завдяки розширенню сфери освітніх послуг, зростаючому рівню запитів соціуму.

Узагальнено професійну компетентність учителя можна розглядати як інтегрований показник його теоретичної і практичної підготовленості до виконання професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням здобувачів освіти. Вихідним у контексті нашого дослідження прийняте визначення професійної компетентності за Законом України «Про вищу освіту»: професійна компетентність – це «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [2].

Інклюзивна компетентність є складовою професійної компетентності педагога. Концепція розвитку інклюзивної освіти подає визначення інклюзивного навчання як комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [4].

Діапазон професійних обов'язків педагога в інклюзивному освітньому середовищі значно розширився. Педагог інклюзивного класу/групи має вміти співпрацювати в команді психолого-педагогічного супроводу спільно з іншими фахівцями та батьками дитини з ООП, визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні цілі, шляхи їх досягнення; розробляти індивідуальну програму розвитку дитини з ООП; здійснювати адаптації та модифікації навчальних планів, програм, технологій, стратегій навчання; враховувати при цьому рівень [1].

Отже, робота вчителя в інклюзивному класі виходить за рамки традиційної діяльності, властивої педагогам загальноосвітніх шкіл. Вона тісно переплітається з різними видами психолого-педагогічної діяльності: соціально-педагогічною, реабілітаційною, консультативно-діагностичною, психотерапевтичною, корекційною та ін. Для навчання дітей з ООП педагог повинен мати певну ментальність та володіти високим рівнем інклюзивної компетентності, що забезпечується саме *soft skills*.

Поняття «*soft skills*»(м'які навички) та «*hard skills*» (тверді навички) нещодавно увійшли в освітній процес професійної підготовки педагогів, але опосередковано вони завжди виступали складовими елементами професіограми вчителя, передбачаючи сформованість таких педагогічних умінь і здібностей: гностичні, проектувальні, дослідницькі, дидактичні, організаторські, конструктивні, перцептивні, сугестивні, комунікативні, креативні та вміння у галузі педагогічної техніки.

Л. Фамілярська трактує *soft skills* як соціологічний термін, що характеризує перелік особистих характеристик, які певним чином пов'язані з ефективною взаємодією у процесі професійної діяльності: умінням переконувати, знаходити підхід до людей, міжособистісним спілкуванням, веденням переговорних процесів, роботою в команді, особистісним

розвитком, ерудованістю, креативністю, комунікаційною взаємодією, високим рівнем самоорганізації тощо [6].

У контексті нашого дослідження поняття «*soft skills*» трактуємо як комплекс неспеціалізованих надпрофесійних «гнучких компетентностей», що впливають на успішне виконання професійних обов'язків фахівців будь-якого профілю. Комплекс «*soft skills*» є багатоцільовим і дає можливість майбутньому спеціалісту підвищити ефективність професійної діяльності та зберігати власну професійну затребуваність.

Щодо класифікації *soft skills*, то, на нашу думку, найближчою до педагогічної професії є класифікація, запропонована К. Коваль [3, с. 166]:

– індивідуальні якості (уміння ухвалювати рішення та вирішувати проблеми, чітко ставити завдання та формулювати цілі, позитивне мислення та оптимізм, орієнтація на клієнта та кінцевий результат);

– комунікаційні якості (уміння зрозуміло формулювати думки, уміння взаємодіяти з різними типами людей, структурувати й модерувати наради, відповідати аргументовано, зрозуміло, вчасно і ввічливо, готувати та робити якісні презентації).

Вважається, що звична модель професійної компетентності є єдністю *hard* і *soft skills*, у якій тверді навички становлять ядро компетентності професіонала, а м'які – доповнюють їх і зумовлюють ефективність соціальної комунікації і поведінки, ініціативність і підприємливість, навички тайм-менеджменту і самоорганізації, критичне мислення і здатність до аналізу й оцінки інформації, адаптивність і гнучкість, креативність, емоційний інтелект, навички самоосвіти тощо.

Першим кроком на шляху переходу до нової професіограми вчителя і відповідно нової освітньої моделі професійної підготовки майбутніх педагогів став професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджений Мінекономіки 2020 року [5].

Новий профстандарт учителів ЗЗСО – це втілення сучасного підходу НУШ до визначення переліку та опису *загальних* і *професійних* компетентностей учителя.

Загальними компетентностями є універсальні компетентності, що не залежать від предметної галузі, але важливі для подальшої успішної професійної та соціальної діяльності особистості в різних сферах та його особистісного розвитку. До загальних увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька компетентності. Безумовно, їх основу складають *soft skills*.

Професійними компетентностями є сукупність знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують здатність виконувати на певному рівні трудові функції, визначені відповідним професійним стандартом. До переліку професійних компетентностей у документі віднесено мовно-комунікативну; предметно-методичну; інформаційно-цифрову; психологічну; емоційно-етичну; педагогічне партнерство; інклюзивну; здоров'язбережувальну; проєктувальну; прогностичну; організаційну; оцінювально-аналітичну; інноваційну; рефлексивну; здатність до навчання впродовж життя.

Серед 15 професійних компетентностей зазначено інклюзивну компетентність, яку складають:

– здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;

– здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами;

– здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

На нашу думку, інклюзивна компетентність нового профстандарту не обмежується лише якостями вчителя, зазначеними в інклюзивній компетентності документу, її мають доповнювати й інші вимоги до інклюзивної діяльності педагога. Адже інклюзивне навчання

існує не для задоволення потреб особливих груп учнів, а є підходом для навчання усіх учнів і врахування потреб кожного.

Аналіз змісту перелічених у новому профстандарті компетентностей (як загальних, так і професійних), вказує на те, що переважна більшість з них пов'язана з оволодінням навичками, які визначають індивідуальність фахівця у професійному конкурентному середовищі, тобто *soft skills*.

Вважаємо, що у змісті компетентностей нового профстандарту бракує вимог щодо інклюзивної компетентності вчителя, які набагато ширше тих, що описує інклюзивна компетентність.

Нами зроблено спробу аналізу деяких компетентностей учителя ЗЗСО за новим профстандартом, які є *soft skills*, стосовно відображення в їх змісті компонентів інклюзивної компетентності вчителя ЗЗСО і запропоновано доповнення додатковими якістьми, що представлено у таблиці:

Професійна компетентність учителя за новим профстандартом	Інклюзивний компонент професійної компетентності (доповнений)
Емоційно-етична компетентність	Здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання мотивувати себе на виконання певних професійних дій;
Прогностична компетентність	- здатність передбачувати можливі зміни у змісті, структурі та організації освітнього процесу; добирати зміст, адаптації, композиції на основі комплексної діагностики індивідуальних освітніх потреб учнів з ООП;
Безперервний професійний розвиток	- здатність до оцінювання власної роботи; - здатність до залучення інших до роздумів про викладання та навчання; - здатність розцінювати спілкування з іншими як джерело навчання та натхнення;
Соціальна компетентність	- здатність установлювати міжособистісної взаємодії педагога з дітьми з ООП, та їхніми батьками. - здатність до позитивного управління класом, що сприяє розвитку лідерських навичок в особистості учня;
Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	- здатність бути ефективним вербальним і невербальним комунікатором, здатним реагувати на різноманітні комунікаційні потреби учнів, батьків та інших фахівців; - здатність до ефективного залучення батьків та родини до підтримки навчання їхньої дитини; - здатність до ефективного спілкування з родинами різного культурного та етнічного походження; - здатність вирішувати проблеми разом з іншими фахівцями; - здатність до партнерства з іншими школами, громадськими організаціями, з іншими освітніми установами з метою пошуку зовнішніх ресурсів для задоволення освітніх потреб.

Висновки. Отже, інтеграція дітей з ООП до загальноосвітнього простору України як один із напрямів гуманізації всієї системи освіти – пріоритет державної політики, що передбачає створення умов для здобуття ними якісної освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема

формування інклюзивної компетентності, яку ми визначаємо як інтегральне особистісне утворення, до складу якого входять «soft skills». Високий рівень сформованості інклюзивної компетентності дозволить педагогу почуватися вільно та впевнено в оновленому освітньому просторі та зробити процес навчання більш ефективним та продуктивним.

Проте, щоб сформувати в майбутнього вчителя готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, важливо з'ясувати, з яких компонентів складається ця інтегрована професійна якість педагога, щоб визначити програму та модель педагогічної системи професійної підготовки у закладах ВНЗ та підвищення кваліфікації у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Бельке І, Вдовенко І. Формування інклюзивної компетентності вчителя. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post25.html>

2. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

3. Коваль, К. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.

4. Концепція розвитку інклюзивної освіти (наказ МОН України № 912 від 01.10.2010 р.). URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-31e5dbbf877ae/>.

5. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v273691520#Text> <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

6. Фамілярська Л. Особливості розвитку сучасного педагога в системі післядипломної освіти. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2017_6_11.

Федоренко Андрій,
Путивль

СУЧАСНИЙ СТАН КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ключові слова: *Компетентність, педагог, підхід, освіта, шляхи забезпечення.*

Сучасна освітня парадигма вимагає переосмислення та перетворення традиційних підходів до навчання і викладання. Один із найважливіших та актуальних напрямків розвитку освіти – впровадження компетентісного підходу. Компетентісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток ключових компетенцій та вмінь учнів, їх здатність до вирішення реальних життєвих завдань і успішного функціонування у сучасному суспільстві.

Впровадження компетентісного підходу в українську систему освіти розпочалося кілька десятиліть тому і супроводжується важливими досягненнями. Одним із найбільш суттєвих кроків було прийняття Закону "Про освіту" в 2017 році, який передбачає компетентісний підхід як одну з основних принципових засад української освіти. Це стало важливим кроком у визнанні значущості компетентісного підходу та встановленні правової бази для його реалізації.

Впровадження компетентісного підходу в Україні також супроводжується розробкою та впровадженням нових стандартів освіти, які спрямовані на формування ключових компетенцій учнів. Зокрема, введення Нової української школи, яка базується на компетентісному підході, є важливим етапом реформування системи освіти. Цей підхід включає інтегроване навчання, розвиток критичного мислення, комунікативних та творчих вмінь учнів.

На додаток до стандартів освіти, в Україні проводяться професійні навчання та підвищення кваліфікації для вчителів з метою підготовки їх до викладання з використанням компетентнісного підходу. Це включає тренінги, семінари та конференції, де педагоги отримують необхідні знання, навички та інструменти для ефективного впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес.

Незважаючи на досягнення, впровадження компетентнісного підходу в українську систему освіти також зіткнулося з рядом проблем та викликів. Однією з найбільш поширених проблем є недостатня підготовка вчителів до роботи з компетентнісним підходом. Багато педагогів не мають достатнього розуміння концепції та методології компетентнісного підходу, що ускладнює його ефективне впровадження в практику.

Крім того, існує виклик у розробці нових методик оцінювання, які б раціонально відображали компетентнісний підхід. Традиційні методи оцінювання, які засновані на репродуктивному запам'ятовуванні фактів, не відображають повністю рівень розвитку компетенцій учнів. Тому необхідно активно працювати над розробкою та впровадженням альтернативних методів оцінювання, таких як портфоліо, проектні завдання та асесмент-центри тощо.

Ще одним викликом є нерівномірність у впровадженні компетентнісного підходу на різних рівнях освіти. Хоча впровадження вже почалося у шкільній освіті, у вищій освіті та професійному навчанні є потреба у більшій системності та широкому застосуванні компетентнісного підходу. Це вимагає розвитку відповідних навчальних програм, оновлення підручників та матеріалів, а також підготовки викладацького складу.

Крім того, важливо забезпечити належну фінансову підтримку та інфраструктуру для впровадження компетентнісного підходу. Це включає забезпечення доступу до сучасних технологій, матеріально-технічних ресурсів та методичної підтримки для вчителів і студентів.

У цьому розділі ми розглянули як досягнення, так і проблеми, з якими стикається українська система освіти при впровадженні компетентнісного підходу. Наступні розділи статті присвячені конкретним ініціативам, програмам та перспективам розвитку компетентнісного підходу у системі освіти України.

Однією з ключових ініціатив впровадження компетентнісного підходу в українську систему освіти є програма "Нова українська школа". Ця програма, яка була започаткована у 2016 році, має на меті створення сучасного навчального середовища, спрямованого на розвиток компетенцій учнів.

"Нова українська школа" передбачає інтегрований підхід до навчання, зв'язок між різними предметами, активну роль учнів у власному навчанні та практичне застосування знань на практиці. Вона спирається на принципи компетентнісного підходу, зокрема, на розвиток ключових компетенцій, таких як критичне мислення, комунікативність, творчість та самостійність.

Програма "Нова українська школа" включає ряд ініціатив, спрямованих на покращення якості освіти і підготовку вчителів до роботи з компетентнісним підходом. Серед цих ініціатив можна виділити професійний розвиток вчителів через тренінги, майстер-класи та консультації, а також створення методичних посібників та ресурсів для викладачів.

Ще одною важливою ініціативою є програма "Розвиток компетентностей для успіху", яка спрямована на підтримку учнів у розвитку ключових компетенцій.

Однією з перспектив розвитку компетентнісного підходу в системі освіти України є акцент на розвиток цифрової компетентності учнів. У сучасному світі, де технології швидко розвиваються, цифрові навички стають необхідними для успішного функціонування у суспільстві та ринку праці. Освітній процес повинен надати учням можливість оволодіти цифровими інструментами, вміти працювати з інформацією, аналізувати дані, використовувати онлайн ресурси та інтерактивні технології. Розвиток цифрової

компетентності сприятиме збільшенню доступу до освіти, розширенню можливостей навчання та підвищенню конкурентоспроможності учнів на майбутньому ринку праці.

Ще однією перспективою розвитку компетентнісного підходу є акцент на інтеграцію міжпредметних зв'язків. Компетентнісний підхід сприяє формуванню учнів універсальних навичок та компетенцій, які можна розвивати через зв'язок між різними предметами та дисциплінами. Інтеграція міжпредметних зв'язків дозволяє учням бачити зв'язок між різними областями знань, розвивати системне мислення та критичне мислення, сприяє кращому розумінню світу та реалій життя. Вона також сприяє розвитку творчих та проблемно-орієнтованих навичок.

Одним із викликів, з якими стикається впровадження компетентнісного підходу в українській системі освіти, є недостатня підготовка вчителів до роботи за новими принципами. Багато вчителів потребують додаткової підтримки та професійного розвитку, щоб ефективно впроваджувати компетентнісний підхід у своїх класах. Необхідно забезпечити систематичне навчання вчителів з питань компетентнісного підходу, розробку методичних матеріалів та ресурсів, які б допомогли їм у впровадженні нових підходів до навчання. Також важливо створити сприятливі умови для саморозвитку вчителів, включаючи можливості для участі у тренінгах, майстер-класах та науково-практичних конференціях.

Ще однією перешкодою у впровадженні компетентнісного підходу є недостатня матеріальна база та обмеженість технічних ресурсів. Для успішного впровадження компетентнісного підходу необхідно мати доступ до сучасних навчальних матеріалів, технологій та інфраструктури.

Українська система освіти повинна забезпечувати достатній доступ до комп'ютерів, інтернету, програмного забезпечення та інших технічних засобів, які допоможуть учням активно залучатись до навчання та розвитку компетенцій. Крім того, необхідно забезпечити наявність сучасних навчальних матеріалів, які б відповідали принципам компетентнісного підходу. Це можуть бути підручники, електронні ресурси, відеоуроки та інтерактивні засоби навчання. Важливо, щоб учні мали доступ до різноманітних джерел інформації та завдань, які допоможуть їм розвивати ключові компетенції.

Іншим викликом у впровадженні компетентнісного підходу є розробка ефективних методів оцінювання та перевірки компетенцій учнів. Традиційні методи оцінювання, які базуються на запам'ятовуванні фактів та виконанні стандартних завдань, не завжди відображають реальний рівень компетентності учнів. Необхідно розробити нові методики оцінювання, які будуть спрямовані на виявлення рівня розвитку ключових компетенцій, таких як критичне мислення, проблемне вирішення, комунікативність тощо. Це можуть бути проектні завдання, практичні роботи, портфоліо або різноманітні форми самооцінювання. Крім того, важливо створити систему перевірки компетенцій, яка б була об'єктивною, надійною та адаптованою до потреб компетентнісного підходу.

Один з важливих аспектів впровадження компетентнісного підходу в системі освіти - це співпраця з батьками та суспільством. Батьки відіграють важливу роль у підтримці та сприянні навчанню, вихованню та розвитку своїх дітей.

Впровадження компетентнісного підходу в систему освіти України є важливим кроком у сучасну епоху навчального процесу та підготовку учнів до успішного функціонування у суспільстві. Компетентнісний підхід сприяє розвитку ключових компетенцій, необхідних для життєвого успіху, таких як критичне мислення, творчість, комунікативність та самостійність.

Впровадження програми "Нова українська школа" та інших ініціатив спрямовано на зміну підходів до навчання та формування учнівських компетенцій. Проте, успіх реформи залежить від підтримки усіх зацікавлених сторін - вчителів, батьків, учнів та держави.

Перспективи розвитку компетентнісного підходу в системі освіти України є обіцяючими. Застосування цього підходу дозволить покращити якість освіти, забезпечити

підготовку учнів до викликів сучасного світу та підвищити конкурентоспроможність молодого покоління на міжнародній арені.

Важливо продовжувати розвивати професійну підготовку вчителів, створювати умови для використання сучасних технологій та ресурсів, а також розробляти ефективні методи оцінювання компетенцій учнів. Крім того, співпраця з батьками, громадськістю та іншими суб'єктами освітнього процесу має бути активною та взаємовигідною. Взаємодія з батьками та суспільством допоможе створити сприятливе навчальне середовище, залучити різні ресурси та експертизу для підтримки компетентнісного підходу.

Поступове впровадження компетентнісного підходу вимагає систематичних зусиль і внесення змін на різних рівнях системи освіти - від дизайну навчальних програм до практичної реалізації у класній кімнаті. Процес цей не є простим, але він необхідний для забезпечення якісної та відповідної вимогам сучасного світу освіти.

Загалом, розвиток компетентнісного підходу в системі освіти України має потенціал перетворити навчання на більш активний, практичний та значущий процес розвитку учнів. Це допоможе підготувати нове покоління громадян України, які будуть здатні ефективно працювати та функціонувати в сучасному світі.

Література

1. Державна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2030 року [Електронний ресурс]. Доступно на: <посилання на офіційний веб-сайт державного органу, який оприлюднив стратегію>.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: теорія та практика / Ред. М. О. Гриньова, Н. І. Ковальова, В. В. Савченко та ін. Київ: Освіта, 2018.

3. Методичні рекомендації щодо впровадження компетентнісного підходу у загальноосвітніх навчальних закладах / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2017.

4. Перепелкін В. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: сутність, зміст, принципи [Електронний ресурс]. Доступно на: <посилання на статтю у відкритому доступі>.

5. Стандарт компетентностей випускника загальноосвітньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2018.

Харченко Алла,
Хмельницький

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Складні та суперечливі процеси, які відбуваються у сучасному українському суспільстві, висувають проблеми забезпечення нових підходів до організації діяльності закладу дошкільної освіти. Нові форми дошкільної освіти створюють сприятливі умови для реалізації педагогічної ініціативи, упровадження наукових розробок, утілення принципів оновленого змісту дошкільної освіти. Тому інноваційна діяльність у роботі ЗДО - вимога часу, яка спрямована на забезпечення адекватності освітнього процесу та його результатів до сучасних вимог суспільства. Інноваційна діяльність стала стимулюючим чинником у розвитку дошкільної освіти. І саме зараз, коли сучасна система освіти переживає процес оновлення існує тенденція до пошуку нових підходів щодо виховання та навчання дітей, реалізації інноваційних напрямків у діяльності закладів освіти.

Ключові слова: інновації, інноваційні технології, освітній процес, методична компетентність, педагогічні інновації.

В основу сучасного соціокультурного простору освіти покладено такі характеристики, як інноваційність та інтегративність, що, в свою чергу, зумовлює пошук таких науково-педагогічних засад організації освітнього процесу закладів дошкільної освіти,

які були б середовищем особистісного розвитку дитини та забезпечували б формування у дошкільників цілісної картини світу.

Реалізуючи завдання реформування освіти в контексті Концепції «Нова українська школа» та професійного стандарту „Вихователь закладу дошкільної освіти” [5.с.3] визначають пріоритетні напрями:

- *організація сучасного освітнього простору як сукупність умов, сприятливих для якісного проживання дошкільного дитинства;*

- *розвиток професійної компетентності педагога через постійний саморозвиток, самовдосконалення та сьогочасний методичний супровід (науковий, інформаційно-аналітичний);*

- *упровадження інноваційних технологій, прогнозування та відстеження їхньої результативності в освітньому процесі.*

Актуальна проблема дошкільця – оптимальне перетворення освітнього простору дошкільного закладу з метою його осучаснення, задоволення потреб та запитів дітей, врахування особливостей їхнього світосприймання та психофізичного розвитку. Сучасне освітнє середовище – це система впливів й умов формування особистості, а також можливостей її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні. Навчання будь-де, будь-коли, будь-яке, з максимальною користю особисто для кожного – таким воно має бути.

Освітнє середовище – сукупність умов, цілеспрямовано створених з метою забезпечення повноцінної освіти і розвитку дітей.

Предметно-розвивальне середовище – частина освітнього середовища, представлене спеціально організованим простором (приміщеннями, ділянкою тощо), матеріалами, обладнанням та інвентарем для розвитку дітей дошкільного віку відповідно до особливостей кожного вікового етапу, охорони і зміцнення їх здоров'я, обліку особливостей і корекції порушень їх розвитку.

При створенні середовища необхідно керуватися такими принципами: [6,с.5]

- безпеки середовища; урахування віку дітей; доступності середовища; варіативності;

- поліфункціональності (багатофункціональності); насиченості; дистанції, позиції при взаємодії; активності, самостійності, творчості; поєднання звичних і неординарних елементів; центрування; естетичності; емоційного благополуччя; інтеграції.

Обов'язкова умова побудови розвивального середовища – опора на особистісно орієнтовану модель виховання. Що передбачає сприяння становленню дитини як особистості (забезпечення почуття психологічної захищеності – довіра дитини до світу; радість існування - психологічне здоров'я; тактика спілкування з дитиною – співробітництво). Розвивальне середовище: виховне, відкрите, культурно відповідне, динамічне, багатоваріативне, адаптивне, доступне, комунікативне, комфортне. Позиція дорослого в ньому – виходити з інтересів дитини й перспектив її подальшого розвитку (формування базових якостей особистості,; розвиток індивідуальності дитини). Завдання педагогів при створенні освітнього середовища:

- об'єднувати за функціональними ознаками всі іграшки, матеріали, атрибути відповідно до видів діяльності;

- використовувати варіативно дидактичні матеріали, іграшки, картинки; поєднувати звичайні компоненти середовища з новими поступово розширюючи тематику, інформаційність середовища;

- забезпечувати динаміку й мобільність компонентів середовища;

- підтримувати бажання дітей пізнавати об'єкти, предмети, матеріали та способи їх застосування;

- створювати умови для відпочинку та усамітнення дитини.

Однією з відмінностей традиційного і сучасного навчання є, зокрема, процес вироблення спільних правил – у традиційному процесі ці правила розроблялися педагогом і

пояснювалися дітям, у сучасному правила розробляються самими дітьми спільно з педагогом. Дітям слід знати, що правила радше регулюють потрібну поведінку, ніж забороняють певні дії. Під час обговорення вихователь може навести приклади позитивних коротких правил, як наприклад «Класти речі на свої місця», «Вирішувати проблеми за допомогою слів», «Слухати, коли говорять інші» тощо.

В інноваційних освітніх перетвореннях відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти [1,С.5] особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки педагога. Він повинен уміти спрямовувати освітній процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожна дитина мала необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до компетентності педагога. А тому педагог повинен мати: розвинуту творчу уяву; стійку систему знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності; уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації; психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти; спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких дає змогу активно включитися в інноваційну педагогічну діяльність.

Педагогу інноваційного спрямування під час освітнього процесу необхідно вміти реалізовувати: педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях); емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їх позиції); співробітництво (поступове перетворення вихованців на співтворців педагогічного процесу); діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості); особистісна позиція (творче самовираження, за якого педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, котра має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій).

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

Педагогу інноваційного спрямування під час освітнього процесу необхідно вміти реалізовувати:

- педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);
- емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їх позиції);
- співробітництво (поступове перетворення вихованців на співтворців педагогічного процесу);
- діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості);
- особистісна позиція (творче самовираження, за якого педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, котра має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій).

Інноваційні педагогічні технології є специфічними і досить складними, потребують особливих знань, навичок, здібностей. Інноваційні педагогічні технології в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів. Складність, багатогранність

педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає. Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації. Відповідно в сукупності педагогічних технологій виокремлено: [1,81]

- інтеграційні технології (дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);

- ігрові технології (ігрова форма взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету). В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.;

- комп'ютерні технології (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «педагог — комп'ютер

- дитина» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних,

- контролюючих та інших навчальних програм);

- діалогові технології (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт- суб'єктному рівні: «дитина — вихователь», «вихователь — автор», «дитина — автор»);

- тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання — тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач).

Як відомо, будь-яке нововведення проходить відповідні етапи — від зародження потреби в ньому до його впровадження й тривалого використання. На жаль, не всі педагоги однаково позитивно сприймають нововведення. Саме тому, перш ніж упроваджувати нововведення, варто з'ясувати рівень готовності педагогів до інноваційної діяльності. Інноваційні технології у формах і методах методичної роботи передбачають моделювання реальних педагогічних ситуацій, спільне розв'язання проблем на основі аналізу обставин, сприяють створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; допомагають вихователю стати справжнім лідером дитячого колективу. Такі заняття будуються відповідно до структури інтерактивного заняття.

Педагогічна діяльність є динамічною системою, складовими якої є взаємопов'язані компоненти:

- гностичний (об'єднує здатність до аналізу, узагальнення, вміння формулювати завдання щодо виховання і навчання, виробляти стратегію їх вирішення, оцінювати проекти рішень і способи їх реалізації);

- проектувальний (передбачає формулювання системи цілей і завдань, планування власної діяльності і діяльності дітей);

- конструктивний (пов'язаний з відбором та організацією навчального матеріалу);

- організаторський (здатність здійснювати педагогічний процес, створювати розвивальне середовище для дитини);

- комунікативний (уміння встановлювати і розвивати педагогічно доцільні взаємини з дітьми і їхніми батьками, колегами по роботі).

Розкриємо призначення та основні завдання кожного етапу організаційної діяльності, спрямованої на розгортання інноваційних процесів та формування інноваційного освітнього простору в регіоні.

1. Інформаційне забезпечення інноваційної діяльності

Виділення етапу пов'язане з необхідністю накопичення, аналізу, поширення інформації, створення інформаційно-ресурсного банку даних інноваційних процесів (стан інноваційної інфраструктури, рівень інноваційної культури та інноваційного потенціалу). Окрім того, на цьому етапі відбувається і формування інноваційного потенціалу,

інноваційної культури педагогів та збір, систематизація інформації про перебіг інноваційних процесів у районі, місті, ОТГ. Уся внутрішня та зовнішня інформація накопичується та аналізується у створеному банку даних.

II. Створення регіонального правового поля інноваційної діяльності

Основне призначення даного етапу полягає у визначенні правил, алгоритмів, технологій, єдиних підходів до організації і проведення інноваційної діяльності у межах регіону.

Виділення такого етапу сприяє формуванню інноваційної інфраструктури, інноваційного потенціалу та інноваційної культури.

III. Координація інноваційної діяльності

Виділення етапу пов'язане з тим, що інноваційний потенціал закладу освіти може бути недостатнім для реалізації інноваційних проектів. Призначення координаторів, консультантів, керівників, здійснення інформаційно-організаційного, науково-методичного, психолого-педагогічного супроводу інноваційної діяльності є основним завданням даного етапу.

На цьому етапі відбувається формування інноваційної інфраструктури та інноваційного потенціалу, підвищення рівня інноваційної культури педагогів, збір поточної інформації про перебіг інноваційної діяльності у закладах освіти.

IV. Експертиза результатів інноваційної діяльності

Особливість цього етапу полягає у проведенні моніторингових досліджень щодо ефективності та доцільності інноваційної діяльності у регіоні.

Висновки. Системним фактором, що забезпечує високу результативність роботи педагога та включає наявність чотирьох компонентів: мотиваційного (професійний інтерес та позитивне ставлення до розвитку власної методичної компетентності); когнітивного (сукупність загальнодидактичних та спеціальних методичних знань й умінь, що складають основу розвитку методичної компетентності); діяльнісного (готовність вихователя практично вирішувати різного рівня психолого-педагогічні завдання, застосовуючи методичні знання й уміння); рефлексивного (регуляція професійної діяльності на основі адекватної самооцінки, проектування стратегії майбутньої поведінки). Перспективним для розвитку професійної компетентності вихователів у системі післядипломної педагогічної освіти є реалізація щонайменше таких процесуальних дій: розроблення критеріїв, показників і рівнів методичної компетентності вихователів ЗДО; діагностика методичної компетентності вихователів відповідно до інструментарію; формування еклетивних навчальних курсів та різноманітних науковотворчих завдань із методики організації життєдіяльності дошкільника (за різними видами та формами роботи з дітьми); науково-методичне навчання та консультування вихователів, надання систематичної науково-методичної допомоги; моніторинг якості дошкільної освіти та методичної компетентності вихователів.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). - К. 2021. С.38.
2. Карандій В. Діяльність Українського інституту розвитку освіти: реформи в дошкіллі. Дошкільне виховання. 2020. № 8. С. 10–12.
3. Косенчук О., Новик І. Досліджуємо якість освітнього процесу. використання міжнародної методики ECERS-3 у закладах дошкільної освіти. Дошкільне виховання. 2020. № 10. С. 10–13. URL: <https://uied.org.ua/doslidzhu%dl%94mo-yakist-osvitnogo-proczesu/>
4. Новий освітній простір. Мотивуючий простір./інформаційний посібник www.dfr.minregion.gov.ua
5. Наказ Міністерства економіки України 19 жовтня 2021 року № 755-21 Професійний стандарт „Вихователь закладу дошкільної освіти”
6. Савінова Н., Стаєнна О., Як удосконалити ІК-компетентність педагогів: практичні поради й інструменти діагностики. / Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2021.- №10. – С.8-13.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЄКТУ «ІНТЕЛЕКТ УКРАЇНИ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто основні положення науково-педагогічного проєкту «Інтелект України», висвітлено мету та шляхи її досягнення. З'ясовано, що застосування системного, синергетичного, компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів сприятиме успішному оволодінню навчальним матеріалом, формуванню та розвитку ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей, які допоможуть учневі реалізувати себе у житті.

Ключові слова: науково-педагогічний проєкт «Інтелект України», початкова школа, інноваційна діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Державним стандартом початкової освіти визначено її мету – всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

На думку розробників Стандарту, реалізація мети початкової освіти ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як:

- визнання унікальності та обдарованості кожної дитини, що забезпечується рівним доступом до освіти, заборонаю будь-яких форм дискримінації або відокремлення дітей на основі попереднього відбору;
- цінність дитинства, що оберігається шляхом встановлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини;
- радість пізнання, що обумовлюється використанням в освітньому процесі дослідницької та проєктної діяльності;
- розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі;
- міцного здоров'я та добробуту, яких можливо досягти шляхом формування здорового способу життя і створення умов для гармонійного фізичного та психоемоційного розвитку;
- забезпечення безпеки у результаті створення атмосфери довіри і взаємоповаги, перетворення школи на безпечне місце, де запобігають насильству і цькуванню, надають необхідну підтримку;
- утвердження людської гідності шляхом виховання чесності, відваги, наполегливості, доброти, здатності до співчуття і співпереживання, справедливості, поваги до прав людини (зокрема, права на життя, здоров'я, власність, свободу слова тощо);
- плекання любові до рідного краю та української культури, шанобливе ставлення до Української держави;
- формування активної громадянської позиції, відповідальності за своє життя, розвиток громади та суспільства, збереження навколишнього світу [1].

Виклад основного матеріалу. Аналіз освітніх законодавчих документах дає підстави для висновку, що розвиток інноваційних технологій стає основою освітніх реформ (у тому числі у початковій школі), які перетворюють освіту на продуктивний сектор економіки. Погоджуємось із думкою В. Ткаченка, що інноваційна діяльність у закладі освіти завжди перебуває у відносинах боротьби протилежностей з оптимальним функціонуванням. Так, з одного боку, налагоджений уклад закладу освіти, що забезпечений високопрофесійними кадрами, достатніми матеріально-технічними умовами, опирається

нововведенням, які перешкоджають його стабільності та не завжди дають позитивні результати. З іншого боку, підтримати високі результати діяльності, конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг неможливо без інноваційних змін [3, с.44-45].

У цьому контексті на увагу заслуговує науково-педагогічний проєкт «Інтелект України» (далі *Проєкт*), зокрема його реалізація у початковій школі.

Проєкт бере свій початок з 2008 року. Його метою стала модернізація початкової системи освіти, а саме: створення класів, де б навчалися обдаровані діти за спеціальною програмою. Проєкт має формувати інтелектуальну еліту нації завдяки впровадженню сучасних технологій та методик викладання. Навчання в таких класах має поєднувати використання новітнього обладнання, вміння працювати в команді та залучення різних інтерактивних завдань, які можуть зацікавити учнів.

Цілями початкової освіти в Проєкті визнано всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості й допитливості. Зазначені цілі досягаються через модернізацію початкової освіти в Проєкті на засадах компетентнісного підходу, концептуальною метою якого є становлення учня як суб'єкта життєдіяльності завдяки сформованості системи взаємопов'язаних ключових, загально предметних і предметних компетентностей [2].

Компетентність, автори проєкту, трактують відповідно до Закону України «Про освіту» як інтегровану якість особистості, що є динамічною комбінацією знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей і визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Концептуальними засадами досягнення цілей початкової освіти в Проєкті стали основні положення компетентнісного, особистісно-діяльнісного, системного та синергетичного підходів, зокрема, низка взаємопов'язаних положень. Так, компетентнісна початкова освіта в Проєкті втілює в життя основні положення компетентнісного підходу та розпочинає процес формування в учнів молодшого шкільного віку ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей.

Ключовими є компетентності, що виявляються в здатності людини до ефективної життєдіяльності в усіх сферах людського буття; під загально предметними – компетентності, що допомагають особистості успішно опановувати предмети певної освітньої галузі; під предметними — компетентності, що забезпечують повноцінне засвоєння учнями змісту конкретних навчальних предметів [2, с. 3-4].

Органічно взаємопов'язаними складовими будь-якої компетентності є ставлення та цінності, знання; інтелектуальні та практичні вміння й навички (зокрема, такі наскрізні вміння, як читання з розумінням, висловлення власної думки усно й письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, конструктивне керування емоціями, оцінювання ризиків, прийняття рішень, розв'язування проблем, здатність співпрацювати з іншими людьми).

Ключовими у Проєкті названо такі компетентності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математичну компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічну компетентність; інформаційно-комунікаційну компетентність; навчання протягом життя; громадянські та соціальні компетентності; культурну компетентність; підприємливість і фінансову грамотність (Закон України «Про освіту», статті 1, 12).

Реалізація Проєкту здійснюється на засадах особистісно-діяльнісного підходу як системи, що функціонує та розвивається відповідно до основних положень парадигми особистісно зорієнтованої освіти й діяльнісного підходу, зокрема принципів гуманістичної,

особистісної та діяльнісної спрямованості освіти; розглядається як феномен, що функціонує та розвивається відповідно до принципів системного підходу, зокрема принципів органічної єдності педагогічної системи й середовища, цілеспрямованості, рівноважної відповідності, оптимальності, зворотного зв'язку, єдності програмованого, рефлексивного та адаптивного видів управління тощо.

Автори зазначають, що у Проєкті реалізується системна модель формування в учнів ключових компетентностей, що дозволяє повною мірою задіяти потенціал закладів загальної середньої освіти завдяки поєднанню предметно-тематичної, міжпредметної та виховної моделей. Зокрема, формування соціальної та громадянської компетентностей учнів 1–4-х проєктних класів відбувається під час ранкових зустрічей, на годинах спілкування, на заходах і заняттях у дитячих організаціях та клубах тощо (виховна модель), на уроках «Я пізнаю світ» (предметно-тематична модель, оскільки набуття учнями означених компетентностей належить до провідних цілей цього навчального предмета) та під час вивчення всіх інших дисциплін Типового навчального плану (міжпредметна модель, що реалізується через технологію ціннісного насичення кожного уроку) [2, с. 5].

В освітньому процесі 1–4-х проєктних класів реалізуються:

1) *інтерактивні освітні технології та технології критичного мислення*, зокрема кооперативне навчання, робота в парах або групах («Ажурна пилка», «Алфавіт», «Броунівський рух», «Дерево припущень», «Діалог», «Карусель», «Синтез думок», «Тонкі та товсті запитання», «Учитель», «Шість капелюхів» тощо); технологія навчання в грі; дискусія («Метод прес», «Обери позицію», «Парламентські слухання», «Ток-шоу» тощо); метод проєктів; тренінги (соціально-психологічні тренінги, тренінги особистісного зростання тощо), афірмації, що спрямовані на становлення учнів як суб'єктів життєдіяльності, патріотів України, активних членів громадянського суспільства, які сповідують традиційні й новітні демократичні цінності, ідеї позитивного мислення, а також здатні самостійно та критично мислити, працювати в команді, ефективно взаємодіяти з іншими людьми;

2) *технологія STEM-освіти* (навчання на основі власних відкриттів; проблемне навчання; запитальне навчання, розв'язання винахідницьких задач на основі теорії розв'язання винахідницьких задач Г. Альтшулера тощо);

3) *технологія раціонального читання*, метою якої є формування в учнів таких наскрізних умінь, означених у Законі України «Про освіту» (стаття 12), як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, а також спроможність опрацьовувати значний обсяг наукової та навчальної інформації за обмежений час. Сутність цієї технології полягає в системній роботі над формуванням в учнів: 1) технічної складової читання за допомогою комплексу спеціальних вправ, що спрямовані на підвищення темпу читання вголос і про себе, розширення обсягу симультанного сприйняття одиниць тексту й удосконалення процесів запам'ятовування; 2) здатності розуміти прочитане, критично осмислювати й оцінювати інформацію завдяки вправам «Ключові слова», «Питайлик», «Техніка аргументації»; 3) спроможності переказувати текст, виділяючи інформацію, яку необхідно запам'ятати, та раціонально запам'ятовувати її, висловлювати усно та письмово власну думку щодо прочитаного, обґрунтовуючи її, завдяки комплексу вправ, зокрема «Учитель», «Броунівський рух», «Дебати»; 4) уміння створювати на основі прочитаного власні есе, тексти-розповіді, тексти-описи, тексти-міркування;

4) *технологія повного засвоєння навчальних одиниць*, що ґрунтується на таксономії Б. Блума, теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, методиці інтервальних повторень Г. Еббінгауза; технологія збагачення освітнього процесу, що ґрунтується на тріадній моделі збагачення Дж. Рензуллі. Відповідно до цієї моделі в Проєкті передбачено систему заходів, спрямованих на створення умов для розвитку в учнів мотивації, креативності та інтелекту [2].

Висновки. Отже, сутність проєкту «Інтелект України» полягає не в насиченні дитини поглибленими знаннями, а у набутті нею, передусім, необхідних навичок роботи з інформацією, аналізу, гнучкого творчого мислення, самоконтролю та самооцінки, розвитку пізнавальних процесів, якостей особистості школяра. Таке навчання поєднує сучасні методи, форми і прийоми та сприяє розвитку інтелектуальних здібностей сучасної дитини, посиленню інтересу до навчання.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
2. Науково-педагогічний проєкт «Інтелект України». URL: <https://intellect-ukraine.org/>
3. Ткаченко В.П. Інноваційна діяльність у закладах освіти. *Економічна наука*. 2018. №10. С. 44–46.

**Шевчишена Оксана,
Хмельницький**

САМОСТІЙНЕ МИСЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Автор піднімає питання важливості самостійності мислення у професійній діяльності педагога як окремої особистісної характеристики в умовах інноваційних змін соціуму.

Ключові слова: педагог, професійна діяльність, педагогічні рішення, інноваційні зміни соціуму, самостійне мислення вчителя.

Зростання масштабів соціальних перетворень ставить нові вимоги і до професійної діяльності педагога. В умовах стрімкої динаміки життя, плинності інформації та оновлення змісту освіти сучасний педагог повинен творчо вирішувати проблеми, ставити мету і досягати результату з найменшими емоційними затратами.

Однак слід зауважити, що розв'язання вчителем проблемних педагогічних задач не піддається загальній алгоритмізації. Педагог перебуває в постійному пошуку педагогічних рішень, які б сприяли продуктивному розв'язанню професійних завдань. Професійна діяльність вчителя, зазвичай, передбачає розв'язання педагогічних задач, які не мають однозначного варіанту вирішення. Педагог, у більшості випадків, перебуває на етапі вибору ефективних, з можливих варіантів, шляхів вирішення проблем в однотипних, на перший погляд, професійно-педагогічних ситуаціях.

Відповідно управління освітнім процесом спонукає педагога переосмислювати нові стратегії і тактики вирішення проблемних задач. В умовах формування нового інноваційного середовища вчитель потребує нового складу мислення. Адже формальне ставлення до професійної діяльності та стереотипне мислення педагога виступає в якості дестабілізуючого фактора на шляху до професійної діяльності вчителя як творчого процесу. Тому під час виконання професійних обов'язків в контексті переліку домінуючих рис та якостей характеру педагог потребує такої якості, як самостійність мислення.

Професійна діяльність педагога, як відомо, вимагає від нього не лише практичного розв'язання педагогічних задач, адаптації професійних знань до специфіки конкретної навчально-виховної ситуації, а й вибору індивідуальної стратегії і тактики як професійної діяльності загалом, так і при розв'язанні педагогічних проблем зокрема.

Отже, якщо специфіка педагогічного (професійного) мислення вчителя залежить від практичної своєрідності педагогічних задач, то якість професійної діяльності педагога, на нашу думку, повинна залежати від його розвиненого самостійного мислення.

Тому за основу дослідження ми приймаємо положення, за яким самостійне мислення розглядається не просто як окремий вид мислення педагога, а як органічна частина цілісної

особистості вчителя. Саме самостійне мислення педагога сприяє успішному формуванню ним педагогічних цілей; ефективному вибору засобів та способів їх розв'язання; формуванню педагогічних суджень та умовисновків, а відтак, ефективному розвитку професійної зрілості вчителя як фахівця.

На підставі психолого-педагогічного аналізу понять «педагогічне» та «професійне» мислення, а також механізмів педагогічного мислення вчителя, ми визначили самостійне мислення педагога як таке, яке сприяє проникненню в причинно-наслідкові зв'язки освітнього процесу на основі незалежної індивідуальної стратегії і тактики вирішення педагогічних завдань та здатності передбачати наслідки розв'язання педагогічних задач.

В свою чергу, ми пропонуємо розгляд самостійності мислення як професійно значущої якості особистості вчителя. Самостійність мислення педагога, на нашу думку, характеризується вмінням вчителя ставити нові педагогічні завдання, розв'язувати їх, не вдаючись до допомоги інших колег. Педагог, якому властива ця якість, творчо підходить до пізнання дійсності та розв'язання назрілих проблем, знаходить та пропонує власні шляхи розв'язання педагогічних задач.

Самостійність мислення вчителя проявляється у здатності відчувати та усвідомлювати сигнали, які надходять з підсвідомості. Подібна якість фахівця проявляє себе у вмінні швидко реагувати як на позитивні, так і на негативні стимули навколишнього середовища, на цій основі приймати виважені педагогічні рішення та прогнозувати їх наслідки.

Без цієї якості педагог продовжує виконувати роль інтелектуального зразка для учнів, бути транслятором чужої інформації, а не самодостатньою, творчою особистістю, яка, спроможна чинити виховний вплив на підростаюче покоління.

Самостійність мислення, в свою чергу, корелює з критичністю мислення вчителя. Критичність мислення педагога, на нашу думку, виявляється в здатності не підпадати під вплив чужих думок та копіювати стиль педагогічного спілкування інших колег, а в його особистій здатності позитивно чи негативно оцінювати аспекти педагогічного факту чи ситуації, яка склалася.

Педагоги з самостійним, критичним складом розуму ретельно аналізують свої думки, вимогливо та справедливо їх оцінюють, зважують всі аргументи «за» і «проти», виявляючи тим самим самокритичне ставлення до власних педагогічних рішень та їх наслідків.

Нестандартні судження є одним із важливих критеріїв прояву самостійності мислення педагога. Адже педагогічна діяльність вчителя являє собою нескінченний процес вирішення проблем та прийняття педагогічних рішень. Кожна навчально-виховна ситуація вимагає нестандартного, відмінного від інших, творчого підходу розв'язання педагогічних задач.

Сучасні дослідження переконують, що педагогічна творчість в сучасних умовах професійної діяльності вимагає збагачення теорії та практики навчання і виховання, критичного застосування передового психолого-педагогічного досвіду. Вчитель, який відзначається самостійністю мислення, вмотивовано обирає психолого-педагогічні технології, втілює освітні інновації в освітній процес шляхом їх якісного переосмислення. У фахівця посилюється потреба у креативному вирішенні педагогічної задачі, а відтак, у бажанні знаходитися в атмосфері творчого пошуку, розширюючи діапазон як нестандартних суджень, так і самостійного мислення, яке, в свою чергу, виступає однією з важливих якостей творчої особистості вчителя.

Педагог з нестандартним, креативним складом мислення творчо підходить до виконання професійних обов'язків, заходить неординарні шляхи розв'язання навчально-виховних завдань на противагу існуючій традиційної педагогічної практики.

Однак прояв творчого, самостійного стилю мислення вчителя ґрунтується не лише на здатності обґрунтовувати професійні явища, умінні переосмислювати педагогічні події, виводити самостійні судження та умовиводи, але й на здатності виробляти індивідуальні стратегії і тактики вирішення проблем професійно-педагогічного характеру.

З психологічної точки зору вважається, що все в житті є відносним. Відповідно, педагогічна творчість в часі також досить жорстко обмежена. Тому вчитель повинен відзначатися вмінням знаходити оптимальні методи та технології вирішення проблем, які виникають у професійно-педагогічних ситуаціях. Однак, будь-які педагогічні ситуації, які виникають у щоденній професійній діяльності, схильні набувати несподіваних ускладнень. За подібних обставин від педагога вимагається, зазвичай, швидкого аналізу непередбачуваних подій, чітких професійних дій, вмінь приймати виважені педагогічні рішення та передбачати їх наслідки.

На це спроможний лише педагог із критичним складом мислення. Саме вчитель, який відзначається вмінням критично оцінювати власні педагогічні дії, здатний висувати гіпотези та передбачати наслідки педагогічних рішень. Завдяки педагогічному прогнозуванню вчитель спроможний вчасно передбачати можливі помилки освітньо-виховного характеру, напрацьовувати алгоритм вирішення проблем, які виникають, розробляти перспективи вдосконалення як власних творчих здібностей, так і самостійності мислення зокрема.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує позиція Л.Копець стосовно творчого та критичного мислення людини [1]. На думку автора, творче та критичне мислення мають різне функціональне призначення; це своєрідні «режими свідомості» мислячої людини, які запускаються на різних етапах вирішення однієї і тієї ж проблеми [1]. Тому, за твердженнями науковця, для творення нових ідей мислення має бути вільним від критики, зовнішніх та внутрішніх бар'єрів [1]. Однак, дослідник переконаний, що на етапі відбору й оцінювання творчих ідей потрібна висока критичність як до своїх власних ідей, так і до тих, які пропонує оточення [1].

З приводу актуальності зазначеної теми цілком слушно висловився О.Остапчук, який переконаний, що запорукою негативних педагогічних явищ виступає «формальне ставлення до педагогічної творчості, поверхневий характер інноваційних процесів, наявність негативних стереотипів та шаблонність мислення педагогів» [2, С. 26].

Тому важливим критерієм прояву самостійності мислення педагога виступає його критичність в контексті оцінки ним власних педагогічних дій. Стимулювання інтелектуально-творчих можливостей педагога можливе шляхом адаптування професійних знань вчителя до результатів як критики оточення, так і власного самопостереження, культури самоаналізу освітньо-виховної діяльності та прагнень творчо вдосконалювати свою професійну діяльність.

В контексті педагогічного мислення вчителя слід зазначити, що педагог, який відзначається самостійним складом мислення, здатний зорієнтуватися у непередбачуваних педагогічних ситуаціях, швидко здійснювати пошук нестандартних та оригінальних способів вирішення професійних задач, формулювати чіткі та неоднозначні висновки. Такий вчитель здатний відчувати проблему, педагогізувати її, нести відповідальність за наслідки прийнятих рішень щодо її вирішення. Фахівець, який відзначається самостійністю мислення, схильний пропонувати конструктивні індивідуальні стратегії вирішення проблеми, які, в свою чергу, виступають в якості результату сприйняття та критики різних підходів, теорій і концепцій.

Однак процес формування самостійного мислення педагога в дійсності являє собою довготривалий складний процес, який супроводжується усвідомленням та подоланням суперечностей між: бажанням використовувати творчий потенціал у професійній діяльності та залишатися в ролі транслятора знань, взятих з підручників та посібників; динамічними процесами, які відбуваються в сучасному освітньому просторі та психологічною готовністю вчителя орієнтуватися в складних та змінних умовах сучасного життя.

Таким чином, дослідження даної проблеми дає нам підстави сформулювати наступний висновок. Професійні умови, в яких доводиться працювати сучасному педагогу, вимагають від нього такої важливої професійної якості, як самостійність педагогічного мислення. Даний тип мислення сприяє виробленню у вчителя здатності контролю над власними думками, словесними абстракціями та помилками сприйняття навколишньої дійсності. Вчасне

усвідомлення та коригування подібних помилок дає змогу вчителю приймати виважені та конструктивні педагогічні рішення з найменшими емоційними затратами. Відповідно, прийняті вчителем професійні рішення виступають в якості результату керування ним власним внутрішнім світом, тобто його емоційної саморегуляції. Адже неможливо чинити вплив на інших, і приймати на цій основі правильні професійні рішення, не володіючи власними емоціями.

Література

1. Коpecь Л.В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Вид. дім «Кієво-Могилянська академія», 2007. 460 с.
2. Остапчук О. Система роботи учителя – основа творчої педагогічної діяльності. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 21-26.

Беляєва Олена,
Суми

ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Розвиток інноваційних технологій, цифровізації освіти набуває все більшої актуальності в умовах сучасних реалій воєнного стану в Україні. Зміна місця проживання українців, виникнення нових можливостей та потреб вимагає швидкого прийняття рішень. Створюються та удосконалюються можливості навчання для українців в різних частинах світу. Велику роль для створення безпечного освітнього середовища відіграють освітні платформи, які є зручними для користування та отримання освіти.

Ключові слова: цифровізація освіти, дистанційне навчання, цифрове освітнє середовище, освітні платформи.

Важливість цифрової грамотності та основи кібергігієни в сучасному освітньому процесі обумовлена вимогами суспільного життя та переходом до цифрової економіки. Широке використання освітніх платформ для навчання, комунікації усіх учасників освітнього процесу, пов'язано з розширенням моделей навчання, необхідністю створення єдиного освітнього простору, нормативно-методичної бази, реалізації освітніх проектів. Широке використання цифрових технологій в освітньому процесі, в сучасних умовах, розширить можливості здобуття освіти, особливо для тих здобувачів освіти, які вимушено виїхали з території України під час агресії Росії. Інформаційний простір має велике значення на формування та зростання у безпеці нового покоління українців, які отримують освіту дистанційно в умовах трансформації освітніх процесів.

Враховуючи сучасні потреби усіх учасників освітнього процесу та проаналізувавши стан освітнього середовища, для забезпечення охорони життя і здоров'я українців, була розроблена Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища. Розроблення Національної стратегії обумовлене необхідністю побудови безпечного та здорового освітнього середовища не тільки у новій українській школі, а і в інших закладах освіти, для забезпечення прав дітей на освіту, охорону здоров'я, створення умов для надання якісних освітніх та медичних послуг. Формування безпечного та здорового освітнього середовища сприятиме кращій реалізації інтелектуального, фізичного, соціального та емоційного розвитку здобувачів освіти, їх потенціалу, а також матиме позитивний вплив на стан громадського здоров'я, економіки та демографії в цілому в Україні [2].

Зміна соціально-політичної ситуації та запровадження зручних та сучасних інструментів в навчанні та управлінні закладами освіти вплинули на освітню ситуацію в усьому світі. Значна кількість здобувачів освіти виїхала на навчання за кордон та продовжує навчання в закладах України. Розглянемо найбільш поширені та зручні у використанні освітні ресурси, що надають можливість навчатися учням, підвищувати свою кваліфікацію викладачам та якісно керувати освітнім процесом адміністрації навчального закладу [2].

Створення Human шкіл та академій надає можливість вдосконалити свої навички з використання інформаційно-телекомунікаційних систем у навчальному процесі, отримати нові знання, підвищити кваліфікацію.



Цікавим є сайт «Нові знання», на якому після реєстрації відкриваються електронні щоденники, журнали, які є зручними під час дистанційного навчання. Основною умовою є те, що заклад освіти повинен бути приєднаним до системи «КУРС «Школа»».



«Єдина школа» – система, розроблена з метою налагодження взаємодії між батьками та навчальним закладом, включає електронні журнали та щоденник, є мобільний додаток, що також дуже зручно для тих, хто немає поруч персонального комп'ютера.



Навчальна платформа Moodle допомагає створювати ефективне інтернет навчання у власному середовищі, можливість створювати курси та близько 20 видів діяльності.



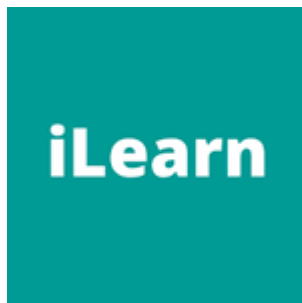
Google Classroom – безкоштовний веб-сервіс, зручний та простий у використанні учнів, студентів, викладачів.



Близько 100 безкоштовних онлайн-курсів пропонує найбільша платформа онлайн-освіти в Україні, що починалася з краудфандингу та записів перших курсів на касетні камери – Prometheus, серед яких курси підготовки до НМТ (ЗНО), англійської мови та освіти сучасного вчителя.



ED-ERA – проект, який створює безкоштовні онлайн-курси. На сьогодні близько 50 курсів та освітній контент широкого спектра з використанням інформаційних технологій.



iLearn – онлайн курси з основних предметів НМТ (ЗНО), які пропонують вебінари з найкращими репетиторами, тексти, подкасти, матеріали для самопідготовки.



Learningapps. Конструктор інтерактивних завдань, що дозволяє зручно та легко створювати електронні інтерактивні вправи, вести ефективний зв'язок теорії з практикою, поєднувати колективні та індивідуальні форми навчальної роботи.



Microsoft Teams. Студенти, викладачі, педагогічні працівники можуть зустрічатися, працювати разом, створювати контент і ділитися ресурсами в Office 365 Education – все завдяки простому, інтуїтивно зрозумілому функціоналу [5].

Використання відповідних інновацій, розвиток цифрової трансформації, який задовольняє освітні потреби нинішнього покоління, без шкоди для майбутніх поколінь, а головне безпечно та надійно, надає здобувачам освіти право самостійно шукати та обробляти інформацію, розвивати нові навички, просувати відповідні ресурси у відкритому доступі, формувати нові уміння для самоосвіти.

Література

1. Бедов А. М. Цифровізації освіти – впровадження в освітній процес. URL: <https://infourok/cifrovizacii-obrazovaniya-vnedrenie-v-obrazovatelnyy-process> (дата звернення 15.05.2023)
2. Деміда Б., Сагайдак С., Копіл І. Система дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. URL: <http://ena.lp.edu.ua/Lviv-Polytechnic-National-University-Institutional> (дата звернення 17.05.2023)
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Постанова МОН України 20 грудня 2000 р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення 19.05.2023)
4. Концепція цифровізації ДЗВО «Університет менеджменту освіти» на 2021–2023 роки. URL: http://umo.edu.ua/koncthciya_cifroviz.pdf (дата звернення 18.05.2023)
5. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації: посіб. Київ. 2020. 71с. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> (дата звернення 19.05.2023)
6. **Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі.** URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/73840/. (дата звернення 22.05.2023)

Бирка Маріан,
Чернівці

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗЗСО

Автор піднімає питання щодо створення безпечного цифрового середовища у закладі загальної середньої освіти. Акцентовано увагу на двох основних факторах, що впливають на цифрову безпеку учнів – технологічному та людському. Основними аспектами реалізації технологічного фактору визначено: безпеку та надійність пристроїв, цифрову політику,

фільтрацію та моніторинг, онлайн-репутацію, цифровий слід та безпеку професійної комунікації. Людський фактор передбачає врахування рівня знань та інформованості усіх учасників освітнього процесу, їх установок та уявлення про поведінку в Інтернеті, а також формування довіри між вчителем та учнем.

Ключові слова: цифрове освітнє середовище; цифрова політика; онлайн-репутація; цифровий слід; безпека професійної комунікації.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Цифрове освітнє середовище закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) – це реальність, у якій останні кілька років живе українське суспільство.

За даними онлайн опитування «Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину», з початком пандемії COVID-19 українські вчителі почали активно використовувати в освітньому процесі різноманітні цифрові технології, зокрема: месенджер Viber – 88,2%, шкільний веб-сайт – 62,7%, сервіс Google Classroom – 45,5%, портал «На урок» – 42,7%, месенджер Skype – 37,7%, онлайн конференції Zoom – 28,5%, месенджер Telegram – 20,9% [7].

Відтак, для вчителя цифрове освітнє середовище виступає тим засобом, який дає змогу шляхом використання широкого спектру сучасних освітніх, інформаційних та Інтернет-технологій провести будь-який урок на високому технічному рівні, наповнити його різноманітною та різноплановою навчальною інформацією, а також швидко здійснити комплексну перевірку рівня пізнавальних досягнень учнів.

В цих умовах в учнів ЗЗСО формується чимало знань і вмінь, важливих для життєдіяльності в інформаційному суспільстві, зокрема: здатність до пошуку інформації та її використання – від роботи з бібліотечним каталогом до перегляду інформації в мережі Інтернет; швидке сприйняття і опрацювання інформації з цифрових пристроїв; формування моральних і етичних норм щодо використання інформації; медіаграмотність, а також здатність до роботи з комп'ютерною технікою та цифровими технологіями і застосування їх у повсякденному житті.

Проте цифрове освітнє середовище висуває перед усіма учасниками освітнього процесу ЗСО нові вимоги, які стосуються конфіденційності, неправомірного використання персональних даних, перегляду шкідливого для учнів онлайн-контенту, а також кібербулінгу, глумінгу, секстингу тощо.

Таким чином, для кожного вчителя ЗЗСО винятково важливо створити відкрите, гнучке та доступне цифрове освітнє середовище, яке відповідало б сучасним вимогам безпеки усіх учасників освітнього процесу.

Теоретичні основи створення та впровадження цифрового освітнього середовища досліджували Н. Воронова [2], Гоу Кванденг, Г. Полякова [3], І. Іванюк [7], Л. Карташова, А. Гуржій, Т. Сорочан [8], О. Трифонова [9] та інші науковці. Зокрема науковцями вивчено такі питання як-от: цифрові освітні ресурси в теорії і практиці сучасної зарубіжної освіти; тенденції та проблеми розвитку цифрового освітнього середовища в університетах Китаю; особливості створення освітнього середовища на засадах самоорганізації й інтеграції природничих наук, цифрової трансформації та комп'ютерних технологій; використання засобів цифрового освітнього середовища вчителями іноземних мов; цифрове навчальне середовище нового покоління: екосистема для суб'єктів освітнього процесу.

Проте питання створення безпечного цифрового освітнього середовища у ЗЗСО залишилося поза увагою науковців.

Метою статті є визначення концептуальних засад створення безпечного цифрового освітнього середовища у ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, з метою забезпечення належної цифрової безпеки учнів в цифровому освітньому середовищі школи необхідно врахувати вплив двох основних факторів – *технологічного фактору* та *людського фактору*.

Зокрема, *технологічний фактор* інтегрує в себе такі аспекти як-от: безпека та надійність пристроїв вчителя, цифрова політика в класі/школі, фільтрація та моніторинг даних, онлайн-репутація, цифровий слід та безпека професійної комунікації вчителя [1; 4; 5].

Розглянемо зазначені аспекти детальніше та надамо окремі рекомендації для вчителів щодо їх реалізації в шкільному цифровому освітньому просторі.

Так, насамперед вчителю необхідно потурбуватись про *безпеку та надійність пристроїв*, який він користується в ході освітнього процесу. Для цього необхідно на всіх пристроях (ПК, ноутбук та мобільний телефон) встановити пароль (для ПК та ноутбука), графічний ключ або вхід за біометрією (для мобільного телефону). Також важливо не залишати незаблоковані пристрої без уваги, тобто завжди використовувати функцію блокування, яка дає змогу обмежити доступ до ПК або ноутбука, при цьому не закриваючи всі програми. Винятково важливим для забезпечення надійності та безпеки ПК або ноутбука є наявність оновленого антивірусного програмного забезпечення. Разом з тим, якщо на ПК чи ноутбуці встановлено операційну систему Windows 10 або 11 не має потреби у встановленні антивірусу, адже ці операційні системи містять вбудовані компоненти антивірусного програмного забезпечення та фільтрації мережевого трафіку.

Цифрова політика – це аспект який поєднує технологічний та людський фактори, адже регулює де і яким чином в межах школи учасники освітнього процесу можуть використовувати цифрові технології. Зокрема, важливо встановити чіткі правила щодо проведення уроків в онлайн режимі: наявність фото профіля, обов'язкове включення камери та мікрофону, вигляд місця для проведення уроків тощо. Ще важливо разом з учнями створити власний ТОП правил класу – «Як створити безпечний онлайн простір та захиститись від онлайн ризиків», до якого мають належати такі пункти як-от: не розповсюджувати приватну інформацію, а саме адресу проживання, номер мобільного телефону; не вказувати геолокацію при поширенні фото чи інформації. При цьому, доцільним буде разом з учнями поставити обмеження на використання соціальних мереж на день, встановити налаштування приватності у соціальних мережах, а також провести заняття з критичного мислення та перевірки фейків.

Наступним аспектом технологічного фактору є *фільтрація та моніторинг даних*, що передаються через шкільне підключення до Інтернету. Реалізацію цього аспекту найкраще здійснити звернувшись до Інтернет-провайдера, який надає школі послуги з доступу до мережі Інтернет. Фільтрація за своєю суттю передбачає заборону доступу всім користувачам цього Інтернет-підключення до шкідливого для учнів онлайн контенту (16+, ненормативна лексика, пропаганда релігії тощо). Моніторинг дає змогу визначити які сайти відвідують користувачі, час і тривалість підключення тощо. При цьому, саме у ході моніторингу можна визначити сайти зі шкідливим для учнів змістом і потім включити їх до переліку заборонених.

В рамках технологічного фактору неабиякий вплив на цифрову безпеку мають *онлайн-репутація та цифровий слід вчителя*. Зокрема, *онлайн-репутація* – це уявлення, яке формується на основі фото, зображень, статусів, висловлювань, публікацій вчителя в Інтернеті. Тому, необачне повідомлення або поширення інформації вчителем може серйозно позначитися як на його кар'єрі, так і на відносинах з учнями та їх батьками. Відтак, вчителю необхідно з особливою обережністю публікувати та поширювати будь-яку інформацію в Інтернеті. Адже загально відомо, що інформація, яке потрапила в мережу, залишається в ній назавжди. Разом з тим, *цифровий слід* – сукупність інформації про відвідування та публікації вчителя у мережі. При цьому, цифровий слід є пасивним та активним. Пасивний цифровий слід – це дані, які збирають автоматично без відома вчителя – перелік сторінок відвіданих в Інтернеті, який відображається в історії браузера. Активний цифровий слід – дані свідомо опубліковані вчителем на сайтах і в соцмережах. Основною метою цифрового сліду є моніторинг в комерційних цілях, тобто всі пошуки інформації використовуються для подальшого формування контекстної реклами.

В рамках цифрового освітнього середовища комунікація між учасниками освітнього процесу переважно відбувається в онлайн, що актуалізує потребу в *безпеці професійної комунікації*. Професійна комунікація вчителя з учнями в онлайн форматі насамперед потребує врахування таких додаткових можливостей, як-от: масове та індивідуальне спілкування в режимі реального часу та в офлайн; включення у повідомлення символів, зображень та інші кодів, щоб воно передавало тон, стрес, а також афективну/емоційну складову спілкування, іронію тощо [7, с. 2]. Також важливо, щоб вчитель для будь-яких контактів з учнями та їх батьками завжди використовував шкільну електронну пошту замість особистої.

Людський фактор відображає рівень знань та інформованості усіх учасників освітнього процесу, установки та уявлення про поведінку в Інтернеті тощо [1]. Відмітимо, що вчителі традиційно мають здійснювати виховний вплив на учнів з метою формування в них правил поведінки в Інтернеті, усвідомлення онлайн ризиків та важливості дотримання вимог кібербезпеки. Разом з тим, ключовим аспектом взаємодії між вчителем та учнем є довіра, адже без неї учень/учень ніколи не розповість про неприємну ситуацію, повідомлення, агресію, яка відбулася в Інтернеті.

Відтак, для постійної комунікації вчителів з учнями щодо їх діяльності в мережі Інтернет необхідно формувати довірчі відносини між усіма учасниками освітнього процесу, інакше всі технологічні дії стануть неефективними.

Висновки. Таким чином, у ході дослідження визначено, що основними факторами забезпечення цифрової безпеки учнів є технологічний та людський фактори.

Основними напрямками аспектами реалізації технологічного фактору визначено: безпеку та надійність пристроїв, цифрову політику, фільтрацію та моніторинг, онлайн-репутацію, цифровий слід та безпеку професійної комунікації.

Людський фактор передбачає врахування рівня знань та інформованості усіх учасників освітнього процесу, їх установок та уявлення про поведінку в Інтернеті тощо. При цьому, ключовим аспектом взаємодії між вчителем та учнем є довіра, адже без неї учень/учень ніколи не розповість про неприємну ситуацію, повідомлення, агресію, яка відбулася в Інтернеті, і, тому всі технологічні дії стануть неефективними.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у визначенні рівня готовності вчителів до створення безпечного цифрового середовища у закладі загальної середньої освіти.

Література

1. Безпека дітей в Інтернеті. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-robotata-zahist-prav-ditini/bezpeka-ditej-v-interneti>.
2. Воронова Н. Цифрові освітні ресурси в теорії і практиці сучасної зарубіжної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. Вип. 9. С. 37-47. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.9.2019.174534>.
3. Гоу Кванденг, Полякова Г. А. Тенденції та проблеми розвитку цифрового освітнього середовища в університетах Китаю. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22 (2). С. 180-185.
4. Довідник «Рекомендації щодо онлайн-безпеки для педагогічних працівників». URL: <https://stop-sexting.in.ua/guide-for-teachers/>.
5. Захист дітей у цифровому середовищі: рекомендації для батьків та освітян. Міжнародний союз електров'язку. 2020. 72 с. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/1/za-initsiativi-mintsifri-pidgotuvali-rekomendatsii-shchodo-zakhistu-ditej-u-tsifrovomu-seredovishchi/COP-Guidelines-for-Parents-Educators-UAfin.pdf.
6. Іванюк І. В. Використання засобів цифрового освітнього середовища вчителями іноземних мов. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Вип. 2(2). С. 1-9. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-8-1>.

7. Іванюк І. В., Овчарук О. В. Результати онлайн опитування «Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину». Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2020. Вип. 2 (1). С.1-4. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1>.

8. Карташова Л., Гуржій А., Сорочан Т. Цифрове навчальне середовище нового покоління: екосистема для суб'єктів освітнього процесу. *Сучасні досягнення в науці та освіті*: зб. пр. XVI Міжнар. наук. конф., 1-8 лист. 2021 р., м. Нетанія (Ізраїль). Хмельницький: ХНУ, 2021. С. 63-66.

9. Трифонова О. Особливості створення освітнього середовища на засадах самоорганізації й інтеграції природничих наук, цифрової трансформації та комп'ютерних технологій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 410-413. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.410-413>.

Добровольська Наталія,
Суми

ОСОБЛИВОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкриті особливості здоров'язбережувальної компетентності викладача закладу передвищої освіти, проаналізовано сутність понять «здоров'я», «здоров'язбережувальна компетентність», охарактеризовані чинники здоров'я, форми та методи процесу формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальна компетентність, заклад передвищої освіти, викладач.

Постановка проблеми. Сучасний стан здоров'я та суспільної свідомості населення України свідчить, що здоров'я учнів та студентів, їх соціально-психологічна адаптація, нормальне зростання і розвиток багато в чому визначаються середовищем, у якому вона живе.

У Законі України «Про передвищу освіту» зазначено, що завданнями є: виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я студентів.

Аналіз останніх публікацій. Застосування здоров'язберігаючих технологій можна знайти в працях Т. Бойченко, О. Ващенко, С. Свириденко, Л. Коваль та інших педагогів-новаторів. Дослідження проблеми здоров'язбережувальної компетентності можливе завдяки публікаціям авторів Л. Кравченко, С. Рябченко, Л. Омельченко та інших.

Мета статті — охарактеризувати особливості здоров'язбережувальної компетентності викладача закладу передвищої освіти.

Виклад основного змісту. Здоров'язбережувальна компетентність – це побудова послідовності факторів, що попереджують руйнування здоров'я при одночасному створенні системи сприятливих для здоров'я умов.

На думку науковця Бойченко Т.М., «здоров'язбережувальна компетентність» - це:

- сприятливі умови навчання (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальна організація навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- повноцінний та раціонально організований руховий режим [1].

Впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій в закладі передвищої освіти пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих,

лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності.

Науковець Ващенко О. М. пропонує аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій, що характеризують здоров'язбережувальну компетентність:

– *здоров'язберігаючі* – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в закладу передвищої освіти та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям студентів;

– *оздоровчі* – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я студентів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

– *технології навчання здоров'ю* – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання;

– *виховання культури здоров'я* – виховання у студентів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [2].

Здоров'я - один з найважливіших компонентів людського благополуччя, щастя, одне з невід'ємних прав людини, одна з умов успішного соціального та економічного розвитку будь-якої країни. Питання про збереження здоров'я учнів у школі на сьогоднішній день стоїть дуже гостро. Інтенсивність навчальної праці учнів дуже висока, що є істотним чинником послаблення здоров'я і зростання числа різних відхилень в стані організму.

Тому одним з головних завдань закладу передвищої освіти є створення умов для поліпшення фізичної підготовки студентів, стану їхнього здоров'я, підвищення інтересу до здоров'я. Тому, викладач закладу передвищої освіти повинен підвищувати здоров'язбережувальну компетентність, а саме:

– зміцнювати здоров'я і сприяти гармонійному розвитку оточуючих;
– формувати свідоме ставлення до здоров'я як найвищої соціальної цінності;
– сприяти фізичному розвитку;
– впроваджувати методичні підходи до фізичного виховання на основі принципу «рух назустріч природі»;

– здійснювати моніторинг стану здоров'я студентів, рівня фізичного розвитку та фізкультурно-оздоровчої роботи;

– оцінювати оточуючих з урахуванням діапазону реальних можливостей;

– використовувати інноваційні здоров'язберігаючі освітні технології та акмеологічний підхід до навчання і виховання з метою підвищення інтересу до фізичних вправ.

Фізичне здоров'я складає організм людини як біологічну систему: органи і системи життєзабезпечення, їхні функції та здоровий стан, фізична діяльність і біохімічні процеси, гігієна тіла, рухова активність, здорове харчування, генетичне і репродуктивне здоров'я, профілактика хвороб, фізичний розвиток.

Психічне здоров'я утворюють позитивні емоції і почуття, воля, самосвідомість, самовиховання, мотивація поведінки, стреси, психотравми, резерви психологічних можливостей людини, запобігання шкідливих звичок, формування гігієнічних навичок і позитивних звичок.

Духовне здоров'я – це здоров'я в системі загальнолюдських цінностей, ідеал здорової людини, традиції культури українського народу, розвиток позитивних духовних рис, духовні цінності й засоби розвитку духовності.

Соціальне здоров'я – соціальне потреби та інтереси, етика родинних зв'язків, наслідки антисоціального ставлення до довкілля, соціальне забезпечення життєво важливих потреб, соціальна адаптація, здоров'я нації, формування потреби вести здоровий спосіб життя.

Інтелектуальне здоров'я – це можливість відкрити наші уми для нових ідей та досвіду, які можуть допомогти в поліпшенні особистої, групової та суспільної взаємодії.

Ключовими компетентностями, що дають можливість позитивно розвиватися всім складовим здоров'я є:

- навички раціонального харчування;
- навички рухової активності та загартування;
- санітарно-гігієнічні навички;
- навички організації режиму праці та відпочинку;
- навички самоконтролю;
- навички мотивації успіху та тренування волі;
- навички управління стресами;
- навички ефективного спілкування;
- навички попередження конфліктів;
- навички співчуття (емпатії);
- навички поведінки в умовах тиску;
- навички співробітництва;
- навички самоусвідомлення та самооцінки;
- визначення життєвих цілей і програм;
- аналіз проблем прийняття рішень.

Для досягнення цілей здоров'язбережувальної компетентності застосовуються наступні групи засобів:

– *засоби рухової спрямованості* фізичні вправи (фізкультхвилинки, емоційні розрядки і хвилинки «спокою», гімнастика, масаж, самомасаж; психогімнастика та інші).

– *оздоровчі сили природи* (проведення занять на свіжому повітрі);

– *гігієнічні чинники* (виконання санітарно-гігієнічних вимог, особиста і суспільна гігієна, провітрювання і вологе прибирання приміщень, дотримання загального режиму рухової активності, режиму харчування і сну;

– навчання елементарним прийомам здорового способу життя, простим навикам надання першої медичної допомоги, обмеження рівня навчального навантаження, щоб уникнути перевтоми).

Висновки. Отже, здоров'язбережувальна компетентність забезпечує ефективне формування у викладачів та студентів закладу передвищої освіти позитивної мотивації до здорового способу життя. Серед форм та методів процесу формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини, розвиток здібностей дитини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи і творчості. На вищій рівень ставиться формування ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, загальна фізична працездатність, навички співробітництва, ефективне спілкування, відчуття прекрасного у житті, природі, мистецтві; відсутність шкідливих поведінкових звичок, здатність до саморегуляції, самовиховання тощо.

Література

1. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим. / Здоров'я та фізична культура. 2005. №2. С. 1 - 4.
2. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. / Здоров'я та фізична культура. 2006. №8. С. 1 - 6.

3. Коваль Л. Здоров'язберігаюча організація навчально-виховного процесу як пріоритет нового педагогічного мислення URL: [Http://archive. nbuv. gov. ua/portal/soc_gum/Shps/2007_22-23/Koval_2007.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Shps/2007_22-23/Koval_2007.pdf).

4. Кравченко Л. Вплив різнобічного фізичного виховання на розвиток фізичних і моральних якостей учнів // Здоров'я та фізична культура. 2009. №9 (141). С.1-6

5. Рябченко С. Фізичне виховання школярів // Здоров'я та фізична культура. 2007. №26 (86). С.10-20

6. Омельченко Л. П., Омельченко О. В. Здоров'ятворча педагогіка. Харків.: Вид. група "Основа", 2008. 205 с.

7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль: Навчальна книга "Богдан", 2001. Ч.2. 248 с.

Знобей Олексій,
Суми

Захарченко Микола,
Суми

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті піднімаються питання соціально-педагогічної профілактики дітей підліткового віку в учнівському середовищі як системи дій, що спрямовані на формування навичок орієнтації дитини у складній системі соціальних взаємовідносин та розвиток соціальних вмінь та навичок. Акцентується увага на причинах та наслідках булінгу. Визначаються рівні соціально-педагогічної профілактики булінгу, що реалізуються в освітніх закладах. Характеризуються основні форми та методи роботи соціального педагога освітнього закладу з метою протидії булінгу в учнівському середовищі.

Ключові слова: булінг, цькування, соціально-педагогічна профілактика, міжособистісна взаємодія.

Сьогодні, у процесі реформування системи освіти, проблеми цькування і насильства в шкільному середовищі дуже часто стають перепоною для досягнення мети всебічного розвитку дитини. Допомога дорослих дуже потрібна дітям та молоді в будь-якому віці, особливо якщо дії кривдників можуть завдати серйозної шкоди фізичному та психічному здоров'ю.

Заклад освіти відіграє важливу роль у створенні умов для здобуття учнями та ученицями знань в безпечному освітньому середовищі, формуванні ставлень та навичок, які потрібні, щоб уникнути та запобігти проявам насильства, безконфліктного спілкування, ненасильницької поведінки.

Вирішальна роль у протидії насильству і булінгу належить педагогічному колективу. Проте впоратися з цією проблемою вони можуть тільки завдяки системному підходу та підтримки керівництва школи, батьків, представників місцевих органів влади та громадських організацій, а також із залученням та участі дітей та молоді.

Великий внесок у розробку теорії подолання булінгу зробили такі зарубіжні науковці, як Д. Ольвеус, Д. Лейн, Е. Роланд, Е. Міллер, Д. Таттум, Д. Томпсон. В Україні феномен шкільного булінгу висвітлювали такі вчені, як Є. Волков, С. Кривцова, А. Орлов, А. Малішевська, В. Хмелько та інші. Психовікові особливості підліткового віку вивчали В. Гончаров, Д. Ельконін, А. Краківський та інші.

Попри велику кількість зарубіжних та вітчизняних наукових доробок у яких піднімаються проблеми подолання булінгу, теоретичні та методичні аспекти соціально-

педагогічної профілактики булінгу дітей підліткового віку у закладах освіти залишаються вивченими недостатньо.

Сучасна система освіти більше зорієнтована на акцентування уваги у закладах освіти щодо суперечок між учнями та безжальність однокласників один до одного. На підлітковий вік припадає пік різноманітних непорозумінь між учнями. Найбільш розповсюдженим видом конфліктної взаємодії між дітьми підліткового віку є цькування. Цькування негативно діє на всіх учасників навчально-виховного процесу та проявляється у нервовому напруженні та великій тривалості негативних результатів комунікативної взаємодії. Цькування в учнівському колективі вкрай негативно впливає на формування дитини як особистості.

Вченими виокремлено три взаємопов'язані елементи соціальної структури булінгу: булер (кривдник), жертва та спостерігач [1].

Найчастіше жертвами булерів є слабо розвинені фізично діти з повних сімей з середнім достатком, які добре навчаються та не люблять фізичних навантажень. Булерами ж найчастіше стають підлітки з неповних сімей з середнім рівнем достатку. Вони є фізично розвиненими, займаються фізичною культурою та мають невисоку успішність у навчанні. Спостерігачами, як правило, є діти, які проявляють інтерес до конфліктної ситуації, відчуваючи при цьому провину і власне безсилля.

Норвезький психолог Д. Олвеус вважає, що підлітки, які є схильними до булінгу мають відчуття потреби бути лідерами та люблять підпорядковувати собі інших, з метою досягнення своїх цілей. Такі діти імпульсивні, зухвалі та не проявляють співчуття по відношенню до своїх жертв [6].

Основними причинами булінгу вчені вважають: агресивність, відсутність толерантності, нездорову боротьбу за першість, зіштовхування протилежних цінностей, думок та поглядів [3, 5].

У довгостроковій перспективі булінг має серйозні негативні наслідки для всіх учасників зазначеного процесу. До них відносяться: низька самооцінка у жертви; поява низького статусу підлітка у групі; порушення соціальних взаємозв'язків; поява проблем у поведінці та навчанні; високий рівень нервово-психічних розладів; стресовий стан, безнадія та безвихідь; поява аутоагресивної поведінки тощо.

З метою попередження зазначених вкрай негативних наслідків повинна проводитися цілеспрямована профілактична робота підліткового булінгу. Соціально-педагогічна профілактика булінгу – це дії, спрямовані на формування навичок орієнтації дитини у складній системі соціальних взаємовідносин та розвиток соціальних вмінь та навичок. Важливою метою соціально-педагогічної профілактики підліткового булінгу є знайомство учасників процесу з соціальними нормами поведінки та діяльності, формування позитивного соціального досвіду підлітка, виховання толерантності, набуття вмінь та навичок комунікативної взаємодії.

Соціально-педагогічна профілактика підліткового булінгу має свої особливості. На початковому етапі взаємодії з підлітками не бажаною є групова форма роботи. Перевагу потрібно надавати індивідуальному міжособистісному спілкуванню з дитиною підліткового віку. Паралельно потрібно працювати з родиною підлітка. Вже після закінчення діагностувальної роботи сімейних взаємовідносин і визначення ступеня їх дисгармонії потрібно проводити як індивідуальну, так і групову профілактику булінгу [4, с. 7].

У науковому світі визначені рівні соціально-педагогічної профілактики булінгу, що реалізуються в освітніх закладах. До них відносяться: індивідуальний, груповий, загальний та соціальний. Приймаючи до уваги психологічні вікові особливості дітей підліткового віку профілактична робота повинна проводитися в загальноосвітніх установах, сім'ї, правоохоронних та соціальних службах. Головна роль у цьому процесі повинна бути віддана саме школі, адже адміністрація закладу освіти разом з усім педагогічним колективом та, зокрема, з психологічною службою, повинна проводити дієві заходи з метою профілактики булінгу. До них відносяться різноманітні тренінги, виховні бесіди, зустрічі з

правоохоронними та соціальними службами тощо [4].

Підтримка педагогічного колективу школи повинна стати процесом визначення спільних з підлітком бажань, завдань, цілей, можливостей вирішення проблем, що заважають дитині самостійно досягати високих результатів у навчальній діяльності, налагодженні комунікації з іншими учасниками навчально-виховного процесу, самовихованні. Адекватна педагогічна підтримка як протидія булінгу обґрунтована унікальністю факторів виникнення зазначеного феномену в середовищі підлітків.

Важливим є проведення індивідуальної роботи з дітьми, що безпосередньо стикаються з булінгом. У процесі такої діяльності не можна вважати ініціаторів булінгу злочинцями, адже діти не завжди можуть усвідомлювати наслідки своїх дій. Профілактичні заходи, проведені з дітьми підліткового віку повинні бути цілеспрямованими, послідовними та систематичними. Ефективними формами індивідуальної роботи є: діагностична робота, проведення інтерв'ю, виховні бесіди, консультації, терапевтичні заняття.

Соціально-педагогічна профілактика булінгу в закладах загальної середньої освіти організовується та реалізується таким фахівцем, як соціальний педагог. Соціальний педагог за своїм фахом з метою боротьби з булінгом повинен працювати не тільки з дітьми підліткового віку, але і з педагогічним колективом (підготовка до зустрічі з булінгом в учнівському середовищі) та батьками, які часто просто не знають, як вчинити вірно, коли хтось з родини потрапляє у проблемну ситуацію та зіштовхується з булінгом. Фахівець повинен організувати роботу з усіма трьома сторонами, яких торкається булінг. Діяльність щодо боротьби з булінгом повинна бути доцільно організованою, до того ж інформація щодо проблеми, якою оперує соціальний педагог повинна бути зрозумілою та доступною всім сторонам. І дитину, і її батьків, і педагогів необхідно ознайомити зі всіма ризиками та наслідками, з якими вони можуть зустрітися у процесі боротьби з булінгом. Проводячи фахову діяльність соціальний педагог може зіштовхнутися з недовірою і протестами від кожної зі сторін, які зацікавлені у вирішенні проблеми з булінгом. Така робота є довготривалою та складною. Важливо також надати всім сторонам інформацію щодо гарячої лінії та координаційного центру з надання правової допомоги. Батьки повинні знати порядок подання заяви про випадок булінгу, а педагогічний колектив закладу освіти – про порядок дій у випадку подання батьками заяви [4, с. 12].

Важливим, також, у процесі діяльності з протидії булінгу є врахування такого фактору, як вік дитини-жертви. У цьому разі робота з протидії булінгу буде комплексною та ефективною. Здебільшого більшу підтримку у випадку виникнення проблеми діти молодшого шкільного віку отримують від батьків, а підлітки шукають підтримки у друзів, з якими вони проводять багато часу. Ще одним значущим фактором протидії булінгу є спроба переконати підлітка у тому, що демонстраційний характер його поведінки повинен бути виключеним, адже кривдник проявляє агресію по відношенню до жертви з метою отримання підтримки від його прихильників. У результаті, втративши схвалення від оточуючих, булер може втратити мотивацію до булінгу загалом. Тому, профілактична робота як спосіб боротьби з булінгом повинна бути пріоритетною для соціального педагога [2, с. 98].

Отже, підлітковий вік є одним з найскладніших періодів становлення людини як особистості та соціальної істоти. Не зважаючи на відносну невелику тривалість, зазначений період дуже впливає на подальше життя людини. У дитини підліткового віку відбувається формування особистісних рис та основних форм міжособистісної взаємодії. Іноді цей процес реалізується за рахунок більш слабких однолітків. У такому разі ми говоримо про виникнення булінгу. Перебування дитини у ситуації булінгу, навіть небагато часу, може мати вагомий негативні наслідки. Дитина може отримати заниження самооцінки, потрапити в соціальну ізоляцію, можуть виникнути проблеми у поведінці та навчанні. Наслідком булінгу у довгостроковій перспективі може бути розвиток психічних та поведінкових розладів, таких, як: посттравматичний синдром, депресія, порушення сну, відсутність апетиту. Дитина може зіштовхнутися з затяжним стресом, відчувати безнадію та безвихідь тощо.

Соціально-педагогічна профілактика є важливою складовою процесу протидії підлітковому булінгу, яка реалізується з метою формування навичок орієнтації дитини у складній системі соціальних взаємовідносин та розвитку соціальних вмінь та навичок. Важливим завданням соціального педагога у процесі боротьби булінгом є знайомство учасників зазначеного процесу з соціальними нормами поведінки та діяльності, формування позитивного соціального досвіду підлітка, виховання толерантності, набуття вмінь та навичок комунікативної взаємодії.

Література

1. Гончаров В. В. Жорстока поведінка в підлітковому середовищі. *Соціальний педагог*. 2009. № 11. С. 59-61.
2. Кіричевська Е.В. Насильство в освітньому середовищі: діагностика, аналіз, стратегії подолання. *Особистість в єдиному освітньому просторі: матеріали конф. «Філософія образования личности»*, 26-27 черв. 2010 р. Запоріжжя, 2010. С. 94-106. 20
3. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. № 1-2. С. 85-91.
4. Котова Ю. Методи профілактики та корекції агресивної поведінки учнів. *Журнал «Соціальний педагог»* випуск № 3, 2010. 63 с. 19
5. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2015. № 1(302): Серія «Педагогічні науки». С. 171-172.
6. Olweus D. Bullying at school. *Blackwell Publ.* 1993. 215 p. URL: <http://books.google.com.ua> (дата звернення: 02.05. 2023).

Єфремова Галина,
Суми
Луценко Світлана,
Суми

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСОБУ ПРЕВЕНЦІЇ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ

Автори статті висвітлюють основні засади розвитку емоційного інтелекту в умовах освітнього середовища як засобу превенції шкільного булінгу, виокремлюють параметри освітнього середовища, що впливають на розвиток емоційного інтелекту підлітків та виступають дієвим механізмом профілактики булінгових форм взаємодії.

Ключові слова: емоційний інтелект, насильство, агресія, агресивність, шкільний булінг, освітнє середовище, соціалізація, ефективна адаптація.

У науковому обігу національних досліджень щодо аналізу та вивчення явища «емоційного інтелекту» заслуговують на увагу праці: Собченко О. М., який розглядає емоційний інтелект як сукупність когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних здібностей, у своїх дослідженнях достатньо чітко аналізує структуру та функції емоційного інтелекту [6]; Науменко О. С., який аналізує співвідношення понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект» та розглядає обидва феномени як складові соціальної обдарованості особистості [5]; Власової О. І., що характеризує емоційний інтелект за ступенем розвитку емоційних здібностей, які є функціональною складовою більш загальних – соціальних здібностей особистості [2]; Ковриги Н. В., яка зосереджує увагу на стресозахисній і адаптивній функціях емоційного інтелекту [4]; Дерев'янка С. П., що розглядає емоційний

інтелект як чинник оптимізації соціально-психологічної адаптації особистості [3]; Бантишевої О.О., яка дослідила взаємозв'язок емоційного інтелекту та схильності особистості до віктимної поведінки [1] тощо.

Оскільки феномен емоційного інтелекту втілює єдність афективних і інтелектуальних процесів, то його відображення в понятті залежить від існуючих в науці підходів щодо визначення інтелекту та емоцій. Слід зазначити, що існують різноманітні визначення поняття «емоційний інтелект» в залежності від спектру наукових підходів щодо розуміння емоцій (особливий вид знання) та інтелекту (сукупність взаємопов'язаних розумових здібностей).

У свою чергу, поняття «емоційний інтелект» визначається як:

– здібність діяти з внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань; здібність розуміти відносини особистості, що репрезентуються у емоціях, та управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу;

– здатність ефективно контролювати емоції та використовувати їх для поліпшення мислення;

– сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які здійснюють вплив на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами й тиском оточуючого середовища;

– емоційно-інтелектуальна діяльність тощо.

Отже, поняття «емоційний інтелект» має багато визначень в залежності від поглядів їх авторів. Узагальнюючи існуючі в науці визначення, можна стверджувати, що у широкому розумінні емоційний інтелект визначається як здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей.

Водночас, слід наголосити, що концептуальних підходів до розуміння емоційного інтелекту як соціально-психологічного феномену в науковій літературі безліч. Насамперед, аналізуючи саме функціональні особливості даного конструкту, всі науковці виділяють важливість сформованості емоційного інтелекту для вдалої комунікації в соціумі. Варто також зазначити, що на основі аналізу концептуальних підходів до структури емоційного інтелекту, ми дійшли до певного розуміння, що комунікативну функцію виконують всі структурні елементи, що підкреслює значний вплив емоційного інтелекту саме на комунікативні навички особистості, що в свою чергу і сприяє успішності життєдіяльності людини в соціумі. Питання комунікації та міжособистісних взаємин набуває особливого значення саме у підлітковому віці.

Саме інтимно-особистісне спілкування з однолітками стає у цей час референтно-значущою діяльністю. Позитивним аспектом є спрямованість на встановлення нових контактів, надання переваги інтимно-особистісному спілкуванню, збагачення діалогічного та монологічного мовлення, формування навичок гендерно-спрямованого спілкування. Негативними ознаками є недостатньо розвинений рівень уміння слухати, високий рівень конформізму, егоцентрична спрямованість, соціальна тривожність у спілкуванні. Діти часто вдаються до застосування ненормативної лексики, спрямовані на емоційний, а не раціональний тип взаємодії. Саме тому, булінг, як специфічна форма групової комунікативної взаємодії агресивного характеру, найбільш яскраво проявляється у підліткових колективах. Дуже важливими для формування культури спілкування є комунікативні установки, оскільки вони допомагають встановити контакт між співрозмовниками, підготувати їх до позитивного сприймання інформації, перебороти байдуже чи негативне ставлення до тих чи інших ідей, людей, ситуацій. Під впливом спілкування з різними людьми комунікативні установки виникають, змінюються і зникають. За визначенням Бойко В.В., комунікативна установка особистості являє собою певну готовність реагувати безпосередньо на ті чи інші типи партнерів по взаємодії, що зумовлено наявним досвідом спілкування, оцінками та переживаннями їх сутності, поглядів та поведінкових ознак. Установка, за визначенням автора, визначається як кліше реагування, звичка відповідати певним способом на знайомі життєві ситуації, повторювані соціальні

явища, та типи людей. Комунікативна установка виступає носієм психічної енергії та економить психічні та фізичні ресурси особистості. Основними компонентами комунікативних установок виступають:

1) знання про певні типи партнерів по спілкуванню (можуть бути істинними, сумнівними або хибними);

2) переживання досвіду спілкування з конкретними типами партнерів (може бути глибоким, неглибоким та поверхневим);

3) оцінювання конкретних типів партнерів (позитивні, негативні чи нейтральні);

4) прагнення виявити установки до конкретних типів партнерів.

Комунікативні установки суб'єктивні за своєю природою, або ж сформовані на основі знань, прагнень, оцінок самої особистості. Свідомий чи несвідомий прояв комунікативної установки особистості спрямований на партнерів по спілкуванню, безперечно, несе потік позитивної чи негативної енергії, що є основою для формування позитивної чи негативної комунікативної установки. Позитивна комунікативна установка визначається як готовність особистості доброзичливо ставитись до більшості оточуючих. Формується вона як правило, під впливом сприятливого особистого досвіду взаємодії з іншими, внаслідок позитивних переживань та оцінювання більшості життєвих епізодів спілкування.

У свою чергу, негативна комунікативна установка відображає готовність недоброзичливо ставитись до більшості оточуючих та формується під впливом несприятливого досвіду людської взаємодії, а також внаслідок яскраво виражених емоцій негативного характеру. У повсякденній взаємодії комунікативна установка відіграє важливу роль у ставленні до людей в цілому. Вона формується у особистості під впливом всього досвіду спілкування, знань та оцінок більшості людей, з якими довелося зустрічатися в різних сферах – у побуті, на роботі, у громадських місцях.

Очевидно, що поступово зміцнюючись на свідомому чи несвідомому рівні установка «керує» сприйняттям конкретних учасників спільної діяльності. Булінг, як вже зазначалося вище, включає патерн поведінки, що постійно повторюється. Це, з одного боку, може бути наслідком вже існуючих у підлітків негативних комунікативних установок, що сформувалися під впливом засобів масової інформації, оточення, негативного досвіду спілкування, а з іншого – булінг може формувати і закріплювати негативну комунікативну установку по відношенню до певних партнерів у шкільному середовищі. Оскільки для підлітків важливо самоствердитись, зайняти гідне місце у колективі, бути визнаним, а участь в процесі булінгу позначається на власному «Я» дитини – падає самооцінка, він відчуває себе зацькованим або ж відбувається закріплення агресії на ранніх етапах соціалізації, що призводить до небажаних наслідків у дорослому віці. Якщо ж розглядати булінг як специфічну форму комунікативної взаємодії, то слід відзначити, що комунікативні вміння та навички у дітей підліткового віку мають свої психологічні особливості.

У свою чергу, слід зазначити, що головним фактором розвитку особистості підлітка є – зростання соціальної активності. Численні якісні та кількісні зміни в організмі та у психіці підлітка кардинально перетворюють його попередні інтереси та взаємини з оточуючими. Провідною діяльністю, в якій формується центральне новоутворення особистості підлітка, виступає інтимно-особистісне спілкування. Спілкування з ровесниками набуває для підлітка особливої значущості. Там він може повною мірою відчувати себе дорослим – самостійним і незалежним. Саме в цей період підліток повинен усвідомити своє право на повагу, самостійність, довіру з боку оточуючих, проявляти інтерес до своєї індивідуальності, розмірковувати про себе. Джерелом інтересу, при цьому, є прагнення відповідати вимогам оточуючих, усвідомити свої недоліки, що заважають спілкуванню. Тому, очевидно, що провідною функцією самосвідомості підлітка є – *соціально-регуляторна*.

Формування емоційного інтелекту підлітків може бути успішним за умови врахування психологічних особливостей вікового періоду. Серед них: негативна або несформована Я-концепція; низька витривалість до труднощів; підвищений егоцентризм; схильність до опору,

протесту, неприйняття виховних авторитетів; незрілість моральних переконань; тяжіння до невідомого, ризикованого; здатність до ускладнення проблем; криза самоідентифікації; деперсоналізація та дереалізація у сприйнятті себе і навколишнього світу; амбівалентність та парадоксальність характеру; загострене тяжіння до дорослішання; тяжіння до незалежності та відриву від сім'ї; хвороблива реакція на пубертатні зміни; гіпертрофовані поведінкові реакції: емансипація, об'єднання у групи, хобі, сексуальні, дитячі (відмова від контактів, ігор, їжі, імітація, компенсація та гіперкомпенсація) тощо.

Слід зазначити, що розвиток психологічних механізмів саморегуляції поведінки починає протікати інтенсивніше саме у підлітковому віці. Емоційна саморегуляція, що є конструктом емоційного інтелекту, забезпечує емоційне регулювання діяльності та її корекцію з врахуванням актуального емоційного стану. Емоційна саморегуляція полягає в системі розумових дій, спрямованих або на активізацію емоційних процесів, або на гальмування, стабілізацію. Розумові дії з саморегуляції повинні спрямовуватися на ліквідацію емоційних переживань, формування душевного комфорту та емоційної стабільності. Прийоми саморегулювання емоційним станом покликані допомогти особі керувати своїм настроєм, впливати на нього.

Водночас, атмосферу освітнього середовища підлітків можна представити у вигляді шкали, на одному полісі якої є близькі, теплі, доброзичливі стосунки між учнями і педагогами, і далекі, ворожі, конфліктні – на іншому полісі. У першому випадку засобами навчання і виховання є увага і заохочення, в другому – суворість і покарання. Різні способи контролю також можна представити у вигляді полярної шкали: заохочення самостійності, ініціативи і високої активності з одного боку, і вимоги до покори, слухняності, навіть залежності – з іншої.

Отже, доречним є виокремлення параметрів освітнього середовища, що будуть сприяти розвитку емоційного інтелекту підлітків і тих, що навпаки – будуть пригнічувати розвиток окремих компонентів емоційного інтелекту (табл. 1). Підготовка дітей та молоді до суспільного життя – це мета будь-якої освіти, яка залишається в багатьох країнах провідною ціллю сьогодення. Емоційний інтелект є головною складовою у досягненні максимального відчуття щастя та успішної самореалізації.

Таблиця 1

Параметри освітнього середовища, що впливають на розвиток емоційного інтелекту підлітків

Параметри освітнього середовища	
<i>Сприяють розвитку емоційного інтелекту</i>	<i>Заважають розвитку емоційного інтелекту</i>
відкритість і прозорість системи освіти	закрита система
адекватна самооцінка учасників освітнього процесу	низька самооцінка учасників освітнього процесу
відповідальна поведінка педагогічних працівників і адміністрації	розгубленість педагогічних працівників і адміністрації в складних ситуаціях
низький рівень конфліктності	високий рівень конфліктності
чесна, відкрита комунікація	заплутана, невизначена, неадекватна комунікація
прозорість і гнучкість правил	приховані, жорстокі правила
свобода обговорень, можливість автономності	суворий контроль, заборони на обговорення певних тем
різноманіття соціальних зв'язків	заохочення до створення «закритих клубів»
орієнтація на рівень розуміння всіх учасників	байдужість до почуттів і переживань інших
наявність прозорого зворотнього зв'язку	неоднозначність зворотнього зв'язку

Без сумніву, емоційний інтелект є незамінним конструктом, що активізує не лише соціальні навички особистості, а й поліпшує розумову вправність; тобто, коли людина визнає свої почуття і вміло керує ними, то це збільшує інтелектуальні сили особистості. Розвивати емоційний інтелект в умовах освітнього середовища цілком можливо, проте не за допомогою традиційних програм навчання, спрямованих на ту частину мозку, яка керує лише раціональними ідеями. Сучасна освіта вимагає нових підходів до взаємодії зі здобувачами. Слід також зазначити, на взаємозв'язок рівня емоційного інтелекту з активною залученістю в процес булінгу вказує й аналіз наукових досліджень, що стосуються вікових особливостей розвитку емоційного інтелекту: дослідження Носенко Е.Л. та Іванової Є.О. підтверджують, що в підлітковому віці складові емоційного інтелекту є ще недостатньо розвинутими, порівняно з особами старшого віку. А чисельні дослідження вікових особливостей проявів шкільного булінгу вказують на значну поширеність цього негативного соціального феномену саме в підліткових колективах. Якщо говорити про гендерний аспект, також емпіричні дані, отримані вітчизняними науковцями, вказують на взаємозв'язок проявів булінгу і рівня емоційного інтелекту серед підлітків, а саме: дівчата мають вищий рівень розвитку більшості компонентів емоційного інтелекту, ніж хлопці, в той час як поширеність проявів булінгу серед підлітків чоловічої статі вища, ніж в підліткових колективах дівчат.

Отже, умовно можна виокремити структурно-функціональну модель емоційного інтелекту, а саме:

1. *Когнітивний компонент емоційного інтелекту* відповідає за ідентифікацію емоцій, усвідомлення і аналіз емоційних проявів, а також встановлення причинно-наслідкових зв'язків в емоційній сфері. Критеріями-індикаторами сформованості даного компоненту виступають такі характеристики як: вміння визначати і вербалізувати власні емоції і почуття; вміння визначати і вербалізувати емоції і почуття інших людей; вміння визначати причини окремих емоційних проявів; розуміння наслідків прояву окремих емоцій; диференціація емоцій і почуттів.

2. *Афективний компонент емоційного інтелекту* відповідає за управління емоціями; ціннісні орієнтації; емоційне ставлення; емпатію. Критеріями-індикаторами сформованості даного компоненту виступають такі характеристики як: сформованість емоційної стійкості; здатність до співчуття, співпереживання; рефлексивність; навички емпатії.

3. *Когнітивний компонент емоційного інтелекту* відповідає за спрямованість на емоційне пізнання, емоційну активність, самомотивацію. Критеріями-індикаторами сформованості даного компоненту виступають такі характеристики як: навички самоконтролю; навички самоорганізації; вміння володіти голосом, інтонацією, паузами; моральність комунікативних дій і поведінкових реакцій; володіння мімікою, пантомімікою.

Таким чином, можна припустити, що цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту підлітків покращить комунікативну взаємодію в освітньому середовищі і дасть змогу зменшити поширеність проявів шкільного булінгу в цілому.

Література

1. Бантишева О. О. Взаємозв'язок емоційного інтелекту зі схильністю осіб юнацького віку до віктимної поведінки. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. 2014. № 121. С. 25-29.

2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. К.: ВПЦ "Київський університет", 2005. 308 с.

3. Дерев'янку С. П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. Соціальна психологія. 2008. № 1. С. 96–104.

4. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту : автореф. дис. ... канд. техн. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». К., 2003. 23 с.

5. Науменко О. С. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості. 2012. Т. 8. С. 147–155.

6. Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. Наука. Релігія. Суспільство. 2010. № 4. С.85–87.

Калашнікова Тетяна,
Путівль

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено проблему впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес ЗЗСО, визначено пріоритетні науково-методологічні напрями, зокрема: теорія і методика роботи зі здоров'язбережувальними технологіями; вивчення здоров'язбережувальної інфраструктури школи; раціональна організація навчального процесу; фізкультурно-оздоровча робота; просвітницько-виховна діяльність; профілактика негативних станів учнів й учителів; моніторинг здоров'я всіх учасників освітнього процесу; розробка і впровадження у практику роботи школи здоров'язбережувальних і здоров'яформувальних педагогічних технологій.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, заклад загальної середньої освіти, формування здорового способу життя, здоров'язбережувальне освітнє середовище.

Національною доктриною розвитку освіти (2002 р.) визначено мету державної політики щодо розвитку вітчизняної системи освіти на першу чверть ХХІ століття, яка полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, здатного ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства [7]. У концепції Нової української школи вказано на «важливість створення потужної держави і конкурентної економіки, що може забезпечити згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих, саме таких повинна готувати середня школа України» [3].

Разом з тим, перед сучасним освітнім закладом постає питання, яким чином досягти такого результату навчання та виховання особистості учня та зберегти при цьому його здоров'я. Тому, необхідним на сьогодні видається створення освітнього середовища, що сприяє зміцненню фізичного та морального здоров'я дітей, виховна діяльність з формування навичок здорового способу життя у учнів, виховання культури здоров'я тощо із використанням здоров'язбережувальних технологій.

Формування здорового способу життя через освіту виокремлено як один із напрямів державної політики в галузі розвитку освіти, а про актуальність та значення даної проблеми свідчать численні наукові розвідки, зокрема Н. Беседи [2], В. Вовк [1], О. Кузнецової [4], Л. Мазуренко [5], Ю. Міцай [6], Ю. Мороз [2], Л. Рибалко [2] та ін.

Коли ми говоримо про здоров'я людини, то розглядаємо його у певній єдності фізичного, психічного, духовного та соціального. Фізичне здоров'я визначають такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, фізіологічні функції організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетики, рівні фізичного розвитку органів і систем організму.

До сфери психічного здоров'я належать індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад, збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя людини складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, уявлень, почуттів тощо. Психічне здоров'я пов'язане з особливостями мислення, характеру, здібностей.

Духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, сприйняття складових духовної культури людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду – все це визначає стан духовного здоров'я.

Соціальне здоров'я індивіда залежить від економічних чинників, його стосунків зі структурними одиницями соціуму – сім'єю, організаціями, через які відбуваються соціальні зв'язки – праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо.

Необхідно акцентувати увагу на формуванні здорового способу життя (фізичного, психічного, духовного, соціального компонентів) саме у молоді, оскільки в молоді роки відбувається сприйняття певних норм та зразків поведінки, накопичення відповідних знань та вмінь, усвідомлення потреб та мотивів, визначення ціннісних орієнтацій, інтересів та уявлень.

На сьогодні, в контексті досліджуваної проблеми визначено пріоритетні науково-методологічні напрями, зокрема: теорія і методика роботи зі здоров'язбережувальними технологіями; вивчення здоров'язбережувальної інфраструктури школи; раціональна організація навчального процесу; фізкультурно-оздоровча робота; просвітницько-виховна діяльність; профілактика негативних станів учнів й учителів; моніторинг здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу; розробка і впровадження у практику роботи школи здоров'язбережувальних і здоров'яформувальних педагогічних технологій на освітньому, медичному, управлінському, виховному, дидактичному рівнях [с. 95-96].

Аналіз існуючих здоров'язбережувальних технологій дає можливість виокремити такі типи:

- здоров'язбережувальні – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання;

- виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [1; 2].

Співзвучним поняттю «здоров'язбережувальні технології», на думку Н. Беседи, є тлумачення науковцями поняття «здоров'язбережувальне освітнє середовище», під яким розуміють сукупність антропогенних, природних, культурних чинників, що спрямовані на задоволення людиною власних потреб, здібностей і можливостей здоров'язбереження. Аналіз підходів до визначення досліджуваного поняття вказує на те, що здоров'язбережувальні технології базуються не тільки на реалізації відповідних санітарно-гігієнічних заходів, а також на застосуванні інноваційних психолого-педагогічних прийомів і методів. Свідченням цього слугують дані про особливості впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів [2, с. 157].

Оскільки створення здоров'язбережувального освітнього середовища покладено на педагогів освітньої установи, варто звернути увагу й на здійснення методичної роботи в школі з підготовки вчителя до застосування здоров'язбережувальних технологій, що

передбачає: конструювання у вчителів стійких мотивацій до здоров'язбережувальної діяльності; удосконалення педагогічних знань із теорії та методики здоров'язбереження учнів; формування в учителів професійних умінь і навичок моделювання та проектування здоров'язбережувальних технологій.

На думку дослідників, суттєвих змін потребує зміст теоретичної і практичної підготовки вчителя до здоров'язбереження учнів, де поряд із формуванням знань, умінь і навичок загального спрямування виникає об'єктивна потреба у зміцненні спеціалізованих професійних компетенцій. Особливість останніх полягає в тому, що вони свідомо і цілеспрямовано засвоюються вчителями внаслідок самоосвіти та прямого чи опосередкованого впливу досвідченого колеги, керівника методичного об'єднання (кафедри) чи заступника директора з навчально-виховної (науково-методичної) роботи. Як наслідок, відбувається обмін досвідом і знаннями між членами педагогічного колективу школи, що сприяє підвищенню готовності вчителів до застосування здоров'язбережувальних технологій, а також поширенню результативного педагогічного досвіду в галузі здоров'язбереження дітей і підлітків [2, с. 164].

Нагадаємо, що впровадження здоров'язбережувальних технологій у освітній процес закладу загальної середньої освіти сприяє забезпеченню оптимальних умов для фізичного й духовного розвитку молодого покоління та одночасному підвищенню рівня індивідуального здоров'я учнів і їх навчальних досягнень. Узагальнення теоретичного і практичного досвіду дозволяє виокремити низку вимог до організації та здійснення освітнього процесу, зумовлених упровадженням здоров'язбережувальних технологій.

Коротко охарактеризуємо найважливіші з них, а саме:

1. Здоров'язбережувальні технології базуються на гуманістичних засадах. Це потребує від учителя готовності до реалізації позиції «учитель-партнер» у процесі взаємодії з учнями.

2. Формуючи в школі здоров'язбережувальне освітнє середовище, слід враховувати вікові особливості учнів, зокрема:

– для учнів початкової школи, з метою задоволення їх природної потреби в русі, необхідно розробити гнучкий розклад уроків і створити ігрові майданчики та рекреаційні зони;

– для учнів середньої школи доцільно обладнати лабораторії та майстерні, щоб забезпечити оптимальні умови для групової, пошукової та дослідницької діяльності на уроках і в позаурочний час;

– для старшокласників важливими є реалізація принципів профільного навчання, що обумовлює необхідність поповнення навчально-методичної бази шкільних кабінетів і активне залучення учнів до використання сучасних медіатехнологій та Інтернет-ресурсів.

3. Виробляти в учнів навички самооцінювання та самоконтролю. У зв'язку із цим важливо, щоб оцінці вчителя передувала обґрунтована самооцінка учня.

4. Дбаючи про цілісність освітнього процесу, педагогічному колективу слід підтримувати взаємозв'язки із позашкільними дитячими закладами, а також активно залучати батьків до формування здорового способу життя учнів [2], [5].

Підкреслимо, що основою реалізації здоров'язбережувальних технологій в школі є провідні принципи здоров'язбереження, серед яких сучасні науковці виокремлюють такі: неприпустимість завдання шкоди дитині; забезпечення неперервності і наступності (збереження і зміцнення здоров'я дітей систематично на кожному уроці); відповідності навчання віковим особливостям учнів (підбір змісту, обсягу і складності навчального матеріалу згідно з індивідуальними можливостями учнів); пріоритету позитивного впливу вчителя на учнів над негативним (орієнтувати дітей на їх переваги і досягнення, а не постійно підкреслювати недоліки та неуспішність); поєднання збережувальної і тренувальної стратегій (захищаючи учня від шкідливого впливу, створювати належні умови для

розширення меж адаптивних можливостей його організму); віддалення результату (процес здоров'язбереження дітей довготривалий, і результативність помітна не відразу) [1], [6].

Отже, метою впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес закладу загальної середньої освіти є забезпечення умов фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту, що сприяють продуктивній навчально-пізнавальній та практичній діяльності учасників освітнього процесу, заснованій на науковій організації праці та культури здорового способу життя особистості.

Література

1. Вовк В.В. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі початкових класів.
URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16658/1/40.pdf> С. 94-97.
2. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія [за заг. ред. Л.М. Рибалко]. Тернопіль: Вектор, 2019. 400 с.
3. Концепція Нової української школи.
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Кузнецова О. Т. Оздоровчі технології у фізичному вихованні студентів: теорія, методика, практика: монографія. Рівне: Волин. Обереги, 2018. 416 с.
5. Мазуренко Л. Формування навичок здорового способу життя у молодших школярів в позакласний час. Київ: Шк. Світ, 2008. 128 с.
6. Міцай Ю. В. Школа сприяння здоров'ю – важлива складова здоров'язбережувального освітньо-виховного середовища. Науково-методичне забезпечення модернізації системи освіти: методичний вісник № 48. Кіровоград, 2012. С. 288–296.
7. Національна доктрина розвитку.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

Кісільова Марина,
Суми

СУЧАСНИЙ КАБІНЕТ БІОЛОГІЇ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Автор піднімає питання щодо облаштування сучасного кабінету біології закладу загальної середньої освіти. Акцентовано увагу на сучасних засобах навчального призначення, що спеціалізуються на забезпеченні 3D-моделювання; цифровому вимірювальному комплексу з біології. Важливим і в сучасному кабінеті біології є наявність живого куточку природи, де утримуються найхарактерніші представники рослинного та тваринного світу. Під час освітнього процесу в кабінеті біології наголошується на дотриманні правил безпеки та забезпеченні безпечного освітнього середовища.

Ключові слова: сучасний кабінет біології, 3D-наочності, цифровий вимірювальний комплекс, куточок живої природи, безпечне середовище.

Понад 1000 термінів та понять має знати, розуміти випускник закладу загальної середньої освіти, щоби успішно скласти Національний мультипредметний тест (НМТ) з біології та вступити до вищого навчального закладу за профілем навчання. І знання з цієї науки – не багаж знань «про всяк випадок», а ключ до розв'язання реальних життєвих проблем. Постає питання: «Як вчителю біології поєднати живу, захопливу науку та необхідний фактаж, наукові терміни, закономірності?». Досягти цієї мети допоможе використання сучасних освітніх ресурсів та обладнання, засобів навчання на уроках у сучасному кабінеті біології, серед яких: програмне, науково-методичне забезпечення (цифрові лабораторії; електронні 3D-наочності; наочні посібники; мікроскопи та набори

мікропрепаратів; гербарії; колекції; об'ємні розбірні моделі; остеопрепарати; реанімаційний тренажер тощо).

Навчання учнів у кабінеті біології повинно здійснюватися за допомогою комплексного використання засобів навчання, демонстрування дослідів, проведення самостійних експериментальних, лабораторних, практичних робіт, роботи з книгою, довідковим і роздавальним матеріалом, і тому, кабінет біології повинен бути забезпечений сучасним обладнанням та матеріалами [4].

Використання вчителем біології демонстрацій є наскрізною лінією шкільної програми з біології. Саме їх вчені-практики рекомендують застосовувати під час навчання більшості тем, а особливо – у тих випадках, коли безпосередній доступ до реального об'єкта в навчальних умовах є неможливим.

Серед сучасних засобів навчального призначення, що спеціалізуються на забезпеченні 3D-моделювання, найбільш збалансованими за рівнем і кількістю навчального контенту є програмні засоби «mozaWeb», «mozaBook», «Lifelique» та інші застосунки [3]. Зазначені програми мають значну картотеку статичних та динамічних віртуальних моделей біологічних об'єктів, їхніх фотографій, відео, довідкову інформацію, аудіосупровід та додаткові матеріали й інструменти для самостійного планування та конструювання уроку вчителем. Однак варто розуміти, що віртуальний навчальний контент є лише вагомим допоміжним елементом під час проведення уроків біології, а сама його наявність чи відсутність не може гарантувати якісних змін у навчанні учнів. Адже обсяг і доцільність використання 3D-моделей, форми та найефективніші види взаємодії з ними визначає лише вчитель.

Проте, якими б видовищними не були 3D-наочності, вони залишаються віртуальними моделями, а найефективнішим засобом навчання завжди був і буде реальний експеримент, дослідження. Вивчення майже будь-якої теми з біології можна трансформувати у цілком реальне практичне дослідження з компетентнісним, проблемним і проектним підходами до навчання. Це є вимогою не лише часу, а й чинної програми з біології, де кожен учень упродовж навчального року повинен реалізувати хоча б один власний проект [3]. Із покращенням технічних можливостей закладів освіти коло проблем для практичного дослідження розширюється. І перш за все – через упровадження в активну навчальну практику цифрових вимірювальних комплексів (далі ЦВК).

Відповідно до вимог Міністерства освіти і науки України, цифровий вимірювальний комплекс з біології має складатися щонайменше з 12 датчиків: рН, освітленості, тиску, вуглекислого газу, вологості, дихання, ЕКГ, ультрафіолетового випромінювання, температури навколишнього середовища, частоти серцевих скорочень, артеріального тиску та поверхневої температури [2]. Причому, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 29.04.2020 № 574 «Про затвердження типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій», кількісний та якісний склад ЦВК, зокрема й набір датчиків, для кабінету біології визначається педагогічним працівником [2]. Тож учителю перед ухваленням рішення про закупівлю ЦВК для кабінету біології варто уважно проаналізувати програму: які обов'язкові дослідні роботи необхідно буде провести та яке обладнання необхідне для їхнього виконання. Після цього вчитель зможе визначити власні пріоритети щодо позапрограмної чи позанавчальної навчально-дослідної діяльності та сформулювати остаточні вимоги до функціонального складу ЦВК. Наявність у кабінеті біології хоча б одного повного комплекту таких цифрових вимірювальних приладів відкриє широкі можливості до взаємодії вчителів та учнів під час практичного вивчення всіх природничих наук.

Також добре мати куточок живої природи в сучасному кабінеті біології. Для нього у приміщенні необхідно виділити окрему зону та додаткове місце для утримування корму, добрива та очищуючих засобів для кліток та куточка в цілому [1]. Зазначаємо, що забороняється тримати у куточку отруйні рослини або тварин, а також нічого того, що може

викликати алергічну реакцію у здобувачів освіти. Площа куточка живої природи, місце розташування, кількісний та видовий склад рослин і тварин визначаються відповідно до можливостей кабінету в закладі освіти та з урахуванням місцевих умов.

У куточку живої природи утримуються найбільш характерні представники рослинного світу (водорості, вищі рослини) і тваринного світу (риби, земноводні, плазуни, ссавці). Для утримання рослин може створюватись теплиця, парничок, флораріум (вологий, сухий), для тварин – тераріум, акватераріум, акваріум [1]. Під час обрання рослин у кабінет біології насамперед необхідно вчителю орієнтуватися на те, наскільки вони можуть бути використані на уроках та в позанавчальній роботі, їх невибагливість до умов утримання. Крім того, необхідно враховувати роль рослин і в оформленні інтер'єру кабінету. Усі рослини в кабінеті повинні мати ботанічну етикетку, де зазначається видова назва, родина, походження рослини, правила догляду тощо.

Оскільки кабінет біології має спеціалізоване обладнання для проведення дослідів та лабораторних робіт, під час яких існує підвищений ризик травматизації учнів або завдання іншої шкоди їх здоров'ю, охороні праці та безпеці повинна приділятися особлива увага. Склянки для зберігання реактивів повинні мати етикетки з чіткими і яскравими написами їхніх назв. Усі шафи для зберігання хімічних реактивів повинні замикатися, ключі від них зберігаються у вчителя. Посуд з отруйними, вогне- та вибухонебезпечними речовинами мають бути з підписаними етикетками. Аптечка також є обов'язковим атрибутом кабінету біології, де зберігаються необхідні препарати та засоби [4].

Коли усі необхідні матеріали вже є в кабінеті, завдання вчителя навчити учнів користуватися ними правильно та безпечно. Для цього вчителі мають постійно проводити інструктажі з користування обладнанням та техніки безпеки життєдіяльності для забезпечення безпечного освітнього середовища.

Отже, сучасний кабінет біології повинен бути забезпечений сучасним обладнанням та матеріалами, захоплювати учнів та спонукати їх до вивчення науки біології та бути безпечним.

Література

1. Грицай Н. Б. Методика навчання біології: навчальний посібник. Львів: Новий світ, 2019. 312 с.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.04.2020 № 574 «Про затвердження типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій». URL: <http://surl.li/fcgka>.
3. Сучасний кабінет біології. URL: <http://surl.li/fwulk>.
4. Як створити сучасний кабінет біології? URL: <http://surl.li/fwult>.

Ключко Олексій,
Суми
Зеленський Сергій,
Суми

ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ

У статті схарактеризовані основи ведення соціально-педагогічної роботи із засудженими у виправній колонії. Висвітлено ключові позиції дослідників на проблему. Наголошено на важливості соціально-педагогічної роботи із засудженими у контексті комплексної роботи із виправлення та перевиховання засуджених.

Ключові слова: засуджені, покарання, виправні колонії, соціально-педагогічна робота.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним з найважливіших завдань у сфері боротьби зі злочинністю є запобігання рецидиву злочинів. Незважаючи на деяке зниження останніми роками рівня рецидивної злочинності в Україні, за статистикою кожен третій злочин скоюється особами, які раніше вчинили злочини. Причини цього явища всебічно досліджені та полягають у наступному [2].

Частина наших громадян, які звільнилися з місць позбавлення волі, стикаються з настороженим ставленням з боку оточуючих, нерідко виявляються морально та психологічно не підготовленими до життя на свободі, відчують серйозні труднощі в побутовому і трудовому облаштуванні. У цих умовах багато людей, які одного разу оступилися, знову втягуються в протиправні відносини і опиняються в місцях позбавлення волі, міцно закріплюючись як кримінальні елементи [2].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Соціально-педагогічна робота у виправних колоніях визнається засобом духовного впливу на засудженого, спробою покращити його сутність як суспільного індивіду та особи за період відбування шляхом цілеспрямованого виправного впливу, відновлення або прищеплення засудженому навичок правильної орієнтації в системі духовно-моральних цінностей, психологічної та іншої підготовки до ведення соціально корисного способу життя після звільнення з місць позбавлення волі [5].

Соціально-педагогічна та виховна робота із засудженими, згідно з Кримінально-процесуальним кодексом України, є засобом виправлення. Законом також встановлено форми виховної роботи (індивідуальні, групові, масові), визначено її напрями: моральне, правове, трудове, фізичне та інше [8].

У силу того, що виховна робота з засудженими має перш за все психолого-педагогічний характер, законодавець не має на меті врегулювати всі питання її організації. Такий підхід дає можливість адміністрації виправної колонії творчо застосовувати найефективніші засоби, методи та прийоми виховного впливу, якщо вони не суперечать закону та вимогам режиму відбування покарання.

Виховні заходи мають позитивно впливати на свідомість, поведінку, погляди та звички засуджених, на формування у них суспільно корисних якостей та навичок [3].

У пенітенціарній науці існує багато визначень соціально – педагогічної та виховної роботи. Науковець А. Гусак визначав це як комплекс заходів щодо поширення та утвердження суспільно значимих цінностей, які визнані та захищаються державою і суспільством, спрямованих на формування громадянської позиції засуджених, їх готовності суворо дотримуватися приписів закону та норм людського існування [4].

На думку Т. Кожухової, Н. Мірошніченко виховна робота розглядається як діяльність суб'єкта (вихователя), спрямовану на організацію системи зовнішніх впливів на тих, кого виховують, їх життя та діяльність, тобто професійну діяльність педагога, вихователя [10].

Дослідник С. Лучко визначає соціально – педагогічну та виховну роботу з засудженими як дії адміністрації пенітенціарної установи, освітніх, культурних та інших організацій, громадян, спрямованих на формування правослухняної поведінки позбавлених волі на основі соціально-педагогічної системи, що забезпечує виправлення моральним, правовим, трудовим, фізичним та іншими шляхами виховного впливу, підвищення освітнього та культурного рівня засуджених [9].

На наш погляд, найбільш повним визначенням є наступне: соціально – педагогічна та виховна робота з засудженими – це система психолого-педагогічних заходів, що сприяють виправленню засуджених, подоланню їх особистісних деформацій, їх інтелектуального та фізичного розвитку, правослухняної поведінки та соціальної адаптації після звільнення.

Багаторічні спостереження показали, що зміна соціального статусу та соціальних ролей засуджених, як правило, відображається на стані їх психічних та моральних властивостей і якостей.

Здебільшого поведінка ув'язнених відрізняється низькими етичними та моральними якостями, егоїстичністю, слабо розвиненими духовними потребами і нездатністю до співпереживання.

Для злочинця характерна: завищена самооцінка своєї особистості і неповага до правил та гідності інших людей; гіпертрофоване захоплення матеріальними благами на шкоду духовності; нерозвиненість духовної сфери та схилення перед культом насильства та жорстокості.

У той самий час окремі якості особистості злочинця перебувають на цілком задовільному рівні. Це патріотизм, особиста хоробрість, повага до старших, любов до дітей, родинні почуття, прагнення до певного товариства та багато іншого.

Кримінологи розглядають особистість злочинця як сукупність інтегрованих у ній соціально значущих негативних властивостей, що утворюються у процесі різноманітних та систематичних взаємодій з іншими людьми.

Водночас кримінологічна наука враховує соціальний характер особистості злочинця і розглядає його як члена суспільства, соціальних груп чи інших спільнот, як носія соціально типових рис, зазначаючи, що включення злочинця до активного та корисного групового спілкування виступає як важлива умова виправлення. Як вихідне положення, що характеризує особистість злочинця, кримінологи визнають, що людина не народжується злочинцем, а стає ним за несприятливих умов формування її особистості. Злочинець – це особистість із значно вищим рівнем тривожності та невпевненості у собі, імпульсивності та агресивності, відчуженості від суспільних цінностей та корисного спілкування. Кожен індивід як особистість – це продукт як існуючих відносин, так і свого розвитку і самосвідомості [6].

Кримінальне законодавство України пояснює, що основним призначенням кримінально-виконавчої системи є виправлення злочинців та запобігання вчиненню ними нових злочинів після звільнення з місць позбавлення волі. При цьому під виправленням засуджених у місцях позбавлення волі розуміється як моральна переорієнтація і розглядається не тільки як мета, але і як процес та результат соціально-виховного впливу на засуджених [2].

Соціально – педагогічна та виховна функція притаманна самій природі людського спілкування, оскільки життєвий досвід, правила та норми спільного проживання, поняття про місце людини в навколишньому середовищі, передаються з покоління в покоління у вигляді виховання людини. Виховання як явище соціальне існуватиме доти, доки існує людина. Під вихованням розуміється спільна діяльність, взаємодія вихователів та тих, кого виховують, результатом якої має бути зміна, формування та розвиток виховуваного у заданому напрямку, з урахуванням його здібностей, інтересів, спрямованості. Це двосторонній процес, що складається з педагогічної діяльності суб'єкта та діяльності об'єкта виховання. Процес соціально – педагогічної роботи та виховання включає переробку і засвоєння знань, соціального досвіду, традицій, способів його здійснення, задоволення фізичних і духовних потреб, формування почуттів, емоцій, волі і навичок моральної поведінки. Зміст соціально-педагогічної діяльності полягає в передачі знань, умінь і навичок, тим, кого виховують, а також формування у них знань щодо організації їх життя і діяльності, моральної поведінки. Це сприяє зміні особистості, її розвитку від нижчих до найвищих рівнів життєдіяльності [1].

Формування особистості відбувається під впливом соціального середовища, обставин, спеціально організованого педагогічного процесу, окремих груп, колективів та особистостей. Результатом цього соціального процесу є соціалізація особистості, яка розуміється як процес засвоєння людиною суспільних відносин та соціального досвіду [7].

Головна мета загальноосвітнього процесу полягає у формуванні позитивних інтересів та потреб засудженого. Загальноосвітня та професійна підготовка засуджених може розглядатися у різних аспектах – як засіб виховання, як умова застосування інших засобів

виправлення та перевиховання, як спосіб успішної адаптації засуджених після звільнення, фактор забезпечення нейтралізації негативних наслідків відбування покарання у вигляді позбавлення волі.

Відповідно підвищення загальноосвітнього рівня формуються дисциплінованість, вміння долати труднощі, наполегливість, цілеспрямованість, здатність до самоствердження, усвідомлення власної цінності. Усе це сприяє виправленню та перевихованню засуджених, формуванню у них позитивних мотивів до соціально корисної діяльності.

Підвищення освітнього рівня має велике значення для регуляції та саморегуляції поведінки засуджених, що також важливо для їх виправлення та подальшої соціалізації.

У процесі підвищення загальноосвітнього та професійного рівнів зростає загальна культура засуджених. Разом з тим, підвищення освітнього та культурного рівнів перебудовує певною мірою внутрішній світ особистості, створює у засуджених готовність до позитивного сприйняття засобів виправлення та перевиховання. Все це повною мірою відповідає завданням

соціально-педагогічного впливу на засуджених, розвитку їхньої культури, підвищення рівня освіти, здобуття трудових та професійних навичок, розвитку естетичних якостей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, стверджуємо високу доцільність проведення фахової соціально-педагогічної роботи із засудженими у виправних колоніях. Саме чітко організована і планомірна соціально-педагогічна робота із засудженим є ключовим засобом їхнього перевиховання та виправлення, правильної ре соціалізації.

Перспективним напрямком у контексті даного дослідження видається дослідження досвіду упровадження основних напрямів соціально-виховної роботи із засудженими у виправних колоніях Сумської громади.

Література

1. Богатирьов І. Г. Соціальна робота із засудженими в Україні. К. : ВД «Дакор», 2018. 230 с.
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка. Х. : «Бурун Книга», 2011. 160 с.
3. Вступ до соціальної роботи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. К. : «Академвидав», 2015. 300 с.
4. Гусак А. П. Кримінологічні аспекти ресоціалізації осіб, засуджених за вчинення насильницьких злочинів, в умовах позбавлення волі: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. К., 2017. 16 с.
5. Засоби виправлення і ресоціалізації засуджених до позбавлення волі: монографія / А. Х. Степанюк, І. С. Яковець, О. В. Лисодед та ін. ; за заг. ред. А. Х. Степанюка. Х. : Кроссруд, 2017. 326 с.
6. Караман О. Л. Проблема визначення мети соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України. *Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки* / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол.: І. О. Смолюк (голов. ред.) та ін.]. Луцьк, 2021. №7 : Педагогічні науки. С. 128–133.
7. Караман О. Л. Професійний портрет соціального педагога пенітенціарного закладу для неповнолітніх. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки*. 2012. №19 (254), ч. II. С. 242–249.
8. Лучко С. В. Співвідношення соціальної та виховної роботи із засудженими в установах виконання покарань. *Право та управління : електрон. наук. вид.* / Нац. ун-т держ. податк. служби України ; голов. ред. П. В. Мельник. 2013. №2. С. 459– 472. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals>.
9. Мірошниченко Н. О. Особливості застосування технологій виховної роботи із особами, засудженими до довічного позбавлення волі. *Соціально-виховні та психологічні аспекти діяльності пенітенціарного персоналу із засудженими до довічного позбавлення волі*

в Україні : матеріали круглого столу (Біла Церква, 11 груд. 2018 р.) / ДДУ ПВП, Швейцар. бюро співробітництва в Україні. Біла Церква : БУППП ДПтС України, 2018. С. 24–28.

10. «Пенітенціарна ініціатива»: Ми були «піонерами тюремної роботи» [Електронний ресурс]. URL: <http://www.gurt.org.ua/interviews/18981/>.

Медведєв Ігор,
Тростянець

БЕЗПЕЧНЕ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ТА ВІЙНА: ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ РІВЕНЬ

В роботі автор піднімає питання позитивного впливу не культурно-освітнє середовище в умовах війни на територіальному рівні. Пропонуються шляхи реальних позитивних впливів на середовище освіти та культури на прикладі конкретної територіальної громади. Для прикладу приводиться конкретний досвід протидії окупантам працівників закладів освіти та культури у м. Тростянець Сумської області.

Ключові слова: освіта, культура, державне управління, функція безпеки, культурно-освітнє середовище, військові дії.

Постановка проблеми. Війна в Україні у XXI столітті триває з 2014 року. В сучасному реальному середовищі галузі культури та освіти, кожна держава, регіон, територія мають свій відлік часу, що до того, з позиції публічного управління важливо усвідомлювати, наскільки масштабно та суттєво військові дії вплинули на функціонування галузі культури та освіти, їх зміст, спрямованість та реалізацію. Звичайно, порівняти досвід західних областей України з негативними впливами на галузі культури та освіти АР Крим, Донецької та Луганської області та інших регіонів важко [1, с.19]. Але, за рік після повномасштабного вторгнення, всі громадяни України та працівники галузей культури та освіти, менеджери від публічного управління, депутати рад всіх рівнів, пересічні громадяни, чия діяльність так чи інакше стосується гуманітарної сфери усвідомили проблеми з якими доводиться стикатися в умовах окупації. Слід зазначити, що з позиції публічного управління війна в XXI столітті впливає на функціонування галузі культури та освіти негативно.

Аналіз проблем дослідження та публікацій. В українській науці над проблемою публічного управління галузями культури та освіти з позиції теоретико-методологічних засад системного аналізу в управлінні галуззю культури та освіти займалися такі вчені як: Р. Андрюкайте, В. Бех, В. Воронкова, О. Пунченко, Н. Резанова. Над проблемами імперативів розвитку системного аналізу в управлінні галузями культури та освіти працювали такі представники філософської та управлінської науки як: Н. Абаніна, М. Ажажа, В. Безлер, О. Бугачук, О. Горпинич, В. Зінкевич, С. Мирошніченко та ін. Наукові погляди, вище згаданих дослідників змістовно висвітлюють основні принципи та закономірності, за якими здійснюється системне управління соціально-гуманітарним сектором [2, с.33].

Виділення раніше не вирішених завдань загальної проблеми. Разом з тим, в українській управлінській науці залишаються невирішеними питання розробки механізмів та інструментів, протидії негативного впливу війни на галузь культури та освіти. З позиції публічного управління в українській науці мало дослідженими залишаються питання негативного впливу на галузі культури та освіти, як гібридної війни так і негативному впливу на матеріальну та нематеріальну культурну спадщину війни повномасштабної. Науковці та практичні працівники органів державної влади та органів місцевого самоврядування ще не напрацювали механізми та інструменти публічного управління галузями культури під час військових дій. Поки для філософів, мистецтвознавців, істориків, економістів, педагогів в Україні залишаються невизначеними питання специфічних

особливостей публічного управління культурою та освітою у військовий час на державному, регіональному та місцевому рівнях. Цей досвід починає в Україні тільки накопичуватися.

Постановка завдання. Завданням роботи є з'ясувати змістовні характеристики негативного впливу війни на галузі культури та освіти в Україні та територіальному рівні, та визначити механізми та інструменти протидії елементам цього негативного впливу війни на територіальному рівні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Часові межі російсько-української війни в Україні у XXI столітті з позиції часу вимірюються роками, а то й десятиліттями. З позиції ідеології, історії, культурології та інших наук вчені усвідомлюють, що війна ця на всіх її фазах не була війною громадянською, а з самого початку її (з 2014 року) була війною загарбницькою. Разом з тим, і представники науки державного управління, яка ще існує в Україні об'єктивно, усвідомлювали, що гібридна війна з боку російського агресора йшла декілька десятиліть. Одним з напрямків цієї війни є напрямок культурний, ідеологічний, освітній. Опоненти будуть підкреслювати, що негативні впливи на освіту, культуру та інформаційну політику України з боку російського агресора слід вимірювати століттями. Разом з тим, із набуттям Україною у 1991 році незалежності холодна війна російського агресора з Україною саме й перетворилася на гібридну. Всі роки незалежності України, з 1991 по 2014 рік тривала ця гібридна – неоголошена війна. Негативні впливи агресора на економіку, сільське господарство, освіту, культуру і науку України були цілеспрямованою агресивною дією на всі галузі суспільного життя в Україні. Напрямки негативних впливів відчувалися на національному, регіональному й місцевому рівнях. Нас з позиції державного управління протидії цим негативним впливам цікавить на даним момент галузь культури та інформаційної політики, а також освіта. Найбільш міцний та масштабний вплив на регіональному рівні відчувався на території Автономної республіки Крим. Агресор не тільки мав у місті Севастополь потужну військову базу, але й десятиліттями впроваджував на території Автономної республіки свою загарбницьку освітню, культурну та інформаційну політику. На тлі того, що Україна не могла повною мірою реалізувати в Криму інформаційну, культурну, освітню та іншу безпеку агресор активно використовував елементи гібридної війни. Роздача російських документів, активізація експансії російськомовної освіти, культури були тими інструментами, за допомогою яких підривалася інформаційна та культурна безпека Української держави. Так на 2011 рік в Автономній республіці Крим закладів освіти українською мовою майже не було.

Чисельність таких закладів в дошкільній, середній, професійно-технічній та вищій освіти рахувалася на одиниці. Завдяки агентам впливу агресора, які були й серед чиновників від державного управління так і серед депутатів рад всіх рівнів не були задіяні механізми національної безпеки держави, регіонів, територій, кожного конкретного громадянина окремо. Засилля російськомовного культурного продукту (фільмів, книжок, підручників) було десятиліття нормою й забувалося на недостатній фінансовій спроможності української влади на всіх рівнях. Лобі для російської освіти та культури створювалося на інституціональному рівні (президент - зрадник), так і на рівні регіонів.

Системно впливати та нищити українську освіту та культуру на рівні областей та районів вважалось нормою. Апарат державної служби, який формувався за партійною або ж традиційною позицією зберігався не тільки до 2014 року. Агенти впливу агресора ще й досі мають силу й займають місця в апаратах публічної влади. Не менш важливим стає сьогодні освітня, культурна та інформаційна робота, що лежить у площині політики держави в галузі релігії. Україна, як демократична, конституційна держава забезпечувала свій рух в Європу як країна багатонаціональна, та країна що реалізує на всіх рівнях свободу віри та совісті. Агресор веде проти України війну на знищення. Коли військовими цілями стають об'єкти освіти (дитячі садки, школи, виші), об'єкти культури такі як музеї в Сковородинівці та Куп'янську, то слід вважати, що ворог вбачає важливим для себе руйнувати культурну спадщину та освітню мережу[3, с.19].

Отож, державним органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування слід звернути увагу на посилену безпеку не тільки об'єктів критичної інфраструктури, а й об'єктів матеріальної та нематеріальної культурної спадщини, освіти всіх рівнів.

Слід зазначити, що в межах пропаганди української мови, освіти, культури, слова, історії та мистецтвознавства державою робилось досить мало. Недосконале, недолуге державне управління культурою та освітою, перш за все й призвело до вдалої експансії в Луганській та Донецькій областях. Більше того, негативний вплив російських агентів впливу відчувається й сьогодні. У Верховній Раді він, наприклад, мінімізований завдяки проголошенню проросійських парламентських партій поза законом. Але на рівні регіонів та територій серед представників освіти та науки, культури та інформаційної політики знаходяться зрадники, й ті хто продовжує віддавати злодійські накази та розпорядження. Доходить до того, що управління культури у військовий час надсилають на рівень територіальних громад по лінії управліннь культури та інформаційної політики маркувати пам'ятки архітектури та інфраструктурні об'єкти для того, щоб їх розпізнавали дрони-розвідники. І коли на рівні територій відбувається усвідомлене розуміння, того що і на сьогодні в нашому середовищі є зрадники та агенти впливу активність таких чиновників на деякий час мінімізується й перетворюється на тихий саботаж.

Перемогти у війні гібридній, інформаційній, повномасштабній можна лише за умов активного використання ресурсів. Освітні, культурні та мистецькі ресурси народу України то один із інструментів забезпечення безпеки держави. Нематеріальна та матеріальна культурна спадщина то ресурс для інформування, ідеології, едукації та друкації. Звичайно, є загальнонаціональні символи та постаті в освітньому та культурному середовищі України. Серед загальнонаціонального культурного надбання, наприклад, можна назвати таких постатей як Володимир Великий, Ярослав Мудрий, Богдан Хмельницький, Іван Мазепа, Іван Франко, Михайло Грушевський, Тарас Шевченко, Леся Українка, Григорій Сковорода, Володимир Вернадський. Ці постаті не тільки частина культурної та інформаційної політики та освіти, а й частина монетарної політики України. Отож, освіта та культура як галузі державотворення можуть розглядатися з позиції державного управління у розвитку наступних механізмів: ідеологічного; інформаційного; економічного; фінансового; розпорядчо-правового та ін.

Унікальний досвід розробки організаційного механізму публічного управління галузю освіти та культури на територіальному рівні розроблено в м. Тростянець Охтирського району Сумської області. Експериментальним майданчиком для впровадження та реалізацією цього механізму стала вся територія Тростянецької ОТГ. Місто Тростянець Сумської області було окуповане російським агресором 24.02.2022 року[4, с.116-129]. З перших днів окупації керівники галузі освіти та культури та відповідальні особи почали працювати над питаннями зберігання та евакуації культурних цінностей, забезпечення людей хлібом. Частина працівників, у перші дні окупації працювала дистанційно. Це стосується наукових співробітників, екскурсоводів та ін. Працівники дитячий садків, шкіл на базі навчальних закладів пекли для земляків хліб. Технічні працівники, які були відповідальними за підтримання опалення, теж були вимушені відвідувати свої робочі місця, для забезпечення підтримання безпеки в закладах. Такий режим підтримувався в м. Тростянець Сумської області до 08.03.2023 року, до тих пір, поки здійснювати будь-який контроль за закладами освіти та культури стало неможливо, й потрібно було, або ж за допомогою гуманітарних коридорів покидати місто, або ж виходити на контрольовані ЗСУ території, або ж здійснювати свою діяльність у підпіллі. Разом з тим, працівники Комунального закладу Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр «Тростянецький» та навчальних закладів в м. Тростянець намагалися підтримувати зв'язок не тільки один з одним, а й представниками органів місцевого самоврядування, командирами територіальної оборони, органами публічної влади на рівні області та столиці. Робота була зосереджена на спостереженні за станом об'єктів культурної спадщини, закладами освіти, їх станом. Також

працівники закладів освіти та культури Тростянецької ОТГ передавали інформацію про переміщення ворожої техніки по території Тростянецьчини, з метою її знищення. Місто Тростянець Сумської області було звільнене від російських окупантів 25. 03. 2023 року. Відразу ж, ті працівники Музейно-виставкового центру «Тростянецький», які мали змогу прибути на робочі місця почали роботу по перевірці наявності культурних цінностей (фондів). В результаті первинного обстеження було виявлено, що окупантами в Музейно-виставковому центрі «Тростянецький» було викрадено майже всю наявну комп'ютерну техніку, пошкоджено унікальні шоколадні скульптури з експозиції «Музей шоколаду та кави» («Шоколадна корона», «Лебідь з молочного шоколаду»). Постраждали від мінометних обстрілів будівлі та деякі унікальні експонати Музейно-виставкового центру «Тростянецький». Так у кімнаті-музеї Леопольда Єгоровича Кеніга була від вибуху пошкоджена унікальна антикварна шафа другої половини XVIII століття, та стілець того ж часу. Від артобстрілів постраждала й сама будівля Садиби Леопольда Єгоровича Кеніга. Красна експозиція Музейно-виставкового центру «Тростянецький» на момент повномасштабного російського вторгнення була демонтована та перенесена у сховище та безпечні місця зберігання. Але, на жаль, втрачені назавжди унікальні антикварні двері північно-східного флігеля Садиби Леопольда Єгоровича Кеніга та вікна в тій же частині музею. Вікна було відновлено влітку 2022 р. Роботи по реставрації дверей було припинено, бо здійснити таку роботу виявилось неможливим. Отож було вирішено зробити сучасну копію цих дверей. Протягом місяця окупанти знаходилися на території Музейно-виставкового центру «Тростянецький». Колектив Музейно-виставкового центру «Тростянецький» у 2022-2023 роках здійснив ряд організаційних та ресурсних заходів по забезпеченню власної діяльності. Під час окупації (лютий-березень 2022 року) на території Музейно-виставкового центру «Тростянецькою» (будівля Круглого двору) російські окупанти розмістили десятки одиниць військової техніки. В опалювальному приміщенні Музейно-виставкового центру «Тростянецький» розмістилися снайпери. Завданням загарбників було контролювати центр міста «Тростянець». Вони у цьому місці відчували себе у відносній безпеці, бо були переконані, що ЗСУ не будуть відкривати вогонь по пам'ятці матеріальної культури національного значення. Деякі працівники Музейно-виставкового центру «Тростянецький» вдавалися до нетрадиційних методів зберігання цінностей. Так головний зберігач фондів Іващук Ю.В. сховала унікальний виріб з кістки, що датується XIII століттям (Заріченський грифон, семаргл) у імітації пічного опалення в садібі Леопольда Єгоровича Кеніга. Артефакт пролежав у схованці більше півроку. Головний зберігач фондів вважала, що ризик пограбування можна очікувати не тільки від російських окупантів, а й від місцевих мародерів. Таке припущення підтвердилося, бо в м. Тростянець мародерство було масовим.

Звичайно, відновлення закладів освіти та культури не можливе без підтримки як громадян України так і закордонних партнерів. Однією з перших делегацій, що прибула на територію Музейно-виставкового центру "Тростянецький" була команда на чолі з міністром культури та інформаційної політики України Олександр Ткаченко. Увага профільного міністерства до Музейно-виставкового центру «Тростянецький» відчувалася.

З перших днів звільнення м. Тростянець від окупантів (25 березня 2022 року) роботу закладу та працівників Музейно-виставкового центру «Тростянецький» було відновлено. Повстало питання про організацію заходів по цілеспрямованим позитивним впливам на життєздатність організації. Для Тростянецької ОТГ освіта, культура, музейна справа та фестивальна діяльність є місто-утворюючими напрямками роботи. Однією з перших урядових делегацій, що відвідали м. Тростянець після окупації була команда під керівництвом міністра культури та інформаційної політики України Олександра Ткаченко. Візиту міністра передувала ресурсна робота по матеріальній та інформаційній підтримці Музейно-виставкового центру «Тростянецький». Заклад отримав від благодійних організацій України інструменти, матеріали, пакувальне спорядження оргтехніку, що дало змогу почати відновлювальні роботи в закладі ще у травні 2022 року. Одними з перших на

ресурсні проблеми закладу відгукнулися представники програми «Музей відкрито на ремонт» (Леонід Марущак), що передав для м. Тростянець оргтехніку, інструменти та пакувальні матеріали для можливої евакуації фондів. Також у травні 2022 року колектив закладу отримав допомогу від садового центру «Родина» (с. Матвіївка, Запорізька область) у вигляді посівного матеріалу троянд, що дало змогу розпочати роботи по впорядкуванню території садиби Л.Е. Кеніга, яка була теж понівечена під час окупації. Тростянецька міська рада, яку вже 15 років очолює Юрій Анатолійович Бова, активно позитивно впливала на процес організації відповідних робіт не тільки в Музейно-виставковому центрі «Тростянецький» а й на території музейно-меморіального комплексу в селі Боголюбове. До цієї роботи були залучені комунальні заклади Тростянецької ОТГ, та громадськість м. Тростянець Так, наприклад, була організована низка толок. В травні 2022 року розпочалася робота по документуванню злочинів та пошкоджень, які вчинили окупанти. Були розпочаті роботи по консервуванню в зруйнованій, краєзнавчій частині закладу. Комунальники м. Тростянець розчистили завали, а працівниками ДБР провели відповідні слідчі дії. За висновками слідчих Державного бюро розслідувань, сума завданих пошкоджень сягає 5 мільйонів гривень.

В травні 2022 року м. Тростянець відвідали фахівці-реставратори Національного науково-дослідного реставраційного центру України (ННДРЦУ), які обстежили стан збереження музейних предметів різних груп зберігання. Обстеження проводилося з метою надання фахівцям музею консультативно-методичної допомоги щодо умов зберігання й пакування музейних цінностей, підготовлених до евакуації внаслідок воєнного стану в Україні, визначення музейних предметів, які вимагають невідкладної реставрації на базі ННДРЦУ, і виконання, у разі потреби, термінових консерваційно-реставраційних заходів на базі музею. Всього, участь у обстеженні взяли 14 фахівців-реставраторів. Працівники МВЦ «Тростянецький» отримали консультаційну підтримку від фахівців з Києва.

У червні 2022 року Музейно-виставковий центр Тростянецький почав плідну співпрацю із Українським державним інститутом культурної спадщини МКІП, який надав для закладу пакувальні матеріали від наших партнерів з Німеччини Ukraine Art Aid Center – комплекти матеріалів для зберігання колекцій, пов'язаних з історією, культурою та персоналіями міста. До цієї роботи залучився також Національний музей історії України.

Влітку 2022 року працівники Музейно-виставкового центру «Тростянецький» вирішували питаннями вдосконалення туристичної та музейної інфраструктури. В зоні постійної уваги міської влади, відділу культури, туризму, молоді та спорту, комунального закладу Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр Тростянецький» території філії музею в с.Боголюбове. Адже це місце є привабливим для туристів з різних куточків України та наших закордонних партнерів.

4 серпня 2022 року в межах співпраці Музейно-виставкового центру «Тростянецький» та Мінрегіон відбулася спільна відео-конференція, присвячена оновленим процесам погодження будівельної та дозвільної документації. Під час зустрічі учасники наголосили на необхідності посилення електронної взаємодії між міністерствами задля підвищення прозорості під час погоджувальних процесів, а також дотримання перехідного періоду. Учасники цього заходу мають опрацьовувати документацію в ЄДЕССБ на час розроблення МКІП Національної платформи культурної спадщини.

Саме на цій позиції, що до реформування галузі культури концентрує свою увагу Тростянецька міська рада, яка ініціює створення музею нового типу, який в основі своїй несе ідею ФОРПОСТУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ, якою є і зараз земля Сумщини[2, с. 34]. В селі Боголюбове Тростянецької ОТГ, на річці Ворскла, планується створення сучасного музею, який би відповідав нашим сучасникам на запитання: «Хто ми?». В основі концепції створення музею (або ж музейно-меморіального комплексу лежить ідея про те: що територія півдня Сумської області з ще в епоху середньовіччя стала тим, епіцентром у якому сходилися СХІД та ЗАХІД, а село Боголюбове було у минулому, і залишається зараз в

епіцентрі протистояння цивілізацій. Частиною підготовки музейної експозиції до зими є захист від руйнування території археологічних та історичних розвідок та проведення низки заходів по заготівлі паливно-мастильних матеріалів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У підсумку, можна зробити висновки, що з позиції державного управління галузями освіти та культури в умовах війни потрібно вийти на усвідомлення системного підходу до даної проблеми. Центральне місце в цьому підході повинно належати функції безпеки – держави, регіону, територіальної громади та кожного конкретного громадянина України. Галузі освіти та культури та інформаційної політики мають для забезпечення безпеки держави виключно важливе значення. Позитивні впливи на безпеку держави, освіту та культуру, інформаційну політику, як важливі її складові, повинні здійснюватися як на загальнодержавному, так і на рівні областей та Автономної республіки Крим. Разом з тим, слід зазначити, що областях та в територіальних громадах існують досить різні умови впливу війни на специфічні особливості публічного управління галузями освіти, культури та інформаційної політики. На даний момент, деякі території окуповані агресором. Але це не означає, що публічна влада в Україні не повинна намагатися зберегти багатомірове надбання українців в освіті, науці, культурі, інформаційній політиці тощо. Також, слід підкреслити, що на всіх рівнях реалізації забезпечення функції безпеки держави слід застосувати механізм взаємодії всіх рівнів та органів державної влади, наскільки це можливо. Особливо важливо активно реалізовувати інформаційний механізм, як на підконтрольних Україні територіях, так і на деокупованих, і окупованих територіях. Тому, важливо налагодити узгоджену позицію взаємодії Міністерства освіти та науки, Міністерства культури та інформаційної політики із органами влади на регіональному та територіальному рівнях. Негативний вплив військових дій відбувається як на матеріальну так і на нематеріальну культурну спадщину, свідомість. З позиції державного управління, як кожної конкретної територіальної громади повинна бути розроблена індивідуальна дорожня карта збереження матеріальної та нематеріальної культурної спадщини, кожного конкретного навчального закладу.

Напрямами подальших розвідок стосовно впливу війни на галузі освіти, культури в Україні на територіальному рівні в подальшому можна розглядати з декількох відходів. Ми в своїй роботі зупинилися на загальному підході. Разом з тим, потребують визначення шляхи реалізації інших підходів: функціонального, суб'єктно-об'єктного, ресурсного – зокрема.

Література

1. Бова Ю.А., Медведєв І.А. Організаційні заходи по розвитку музейної справи (на прикладі Тростянецької ОТГ Сумської області) / Історико-краєзнавчі дослідження: традиції та інновації: матеріали IV Міжнародної наукової конференції (Суми, 28-29 листопада 2019 року) у 2 частинах. Частина 2. - Суми. ФОП Цьома С.П. 2019. -С. 19-24.

2. Белявцева С.С., Медведєв І.А. Публічне управління галуззю культури (на прикладі Тростянецької ОТГ Сумської області). // Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет конференції молодих дослідників «Інновації в науці: сучасний вимір». Суми. Сумський ОШПО. 2021 р. с.33-37.

3. Медведєв Ігор. Григорій Сковорода: стежки, візії та творчість як складові освітньо-наукової діяльності музею (на прикладі музейно-меморіального комплексу в с. Боголюбове Тростянецької ОТГ. / Сумщина: від минулого до сьогодення: матеріали історико-краєзнавчої конференції закладів професійної (професійно-технічної) освіти. (Суми, 26 листопада 2022 року). ред. колегія: Г.І. Докторович, О.П. Смоленко. / за наук. ред. С.І. Моцак. - Суми: ФОП Литовченко Є.Б. 2023. -С. 19-23.

4. Шевлякова Н.А. Чорний сніг: місяць окупації в Тростянці. -Суми: Видавничий дім "Ельдорадо". 2023. -224с.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ - МЕДИКІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

У статті розглянуто та проаналізовано особливості навчання здобувачів освіти під час воєнного стану, використовуючи змішану форму освітнього процесу, провідним аспектом якого є поєднання різних педагогічних практик. Висвітлена концепція «навчання майбутнього» та які складові індивід повинен опанувати при її реалізації. Наведено приклад використання такого інтерактивного методу навчання, як рольова гра на заняттях з дисципліни «Медсестринство у внутрішній медицині».

Ключові слова: воєнний стан, дистанційне навчання, професійні компетенції, концепція «навчання майбутнього», технологія «перевернутого навчання», рольова гра.

23 лютого 2022 року – ця дата назавжди змінила життя кожного українця. З початком повномасштабного вторгнення російської федерації на територію України ми мусимо тримати наш військовий та освітянський фронт, адже розуміємо цінність освіти та науки – фундаментальних чинників добробуту суспільства, конкурентоспроможності країни на світовому ринку. Освіта у всі часи була важливою функцією суспільства, яка забезпечувала формування та розвиток соціально значущої людини, свідомого громадянина. Унаслідок бойових дій і тимчасової окупації окремих територій багато людей були вимушені залишити свої домівки, що істотно вплинуло на навчальний процес. З метою дотримання всіх вимог безпеки для збереження здоров'я та життя всіх учасників освітнього процесу МОН України був прийнятий наказ «Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану» від 07.03.2022 № 235 [5]. Так, за підрахунками Світового банку, станом на травень 2022 р. майже 665 тис. студентів вимушено виїхали до країн-сусідів (16 % загальної чисельності студентів, зареєстрованих в Україні) і понад 25 тис. викладачів (6 % загальної чисельності викладачів, зареєстрованих в Україні).

Війна становить постійну загрозу для життя, фізичного й психологічного здоров'я, приносить цілий ряд проблем, які потрібно вирішувати шляхом планування освітнього процесу в умовах постійної загрози ракетних ударів, артилерійських обстрілів чи бомбардування, а саме змінювати норми очного навчання відповідно до спроможності закладу, забезпечення захисту учасників освітнього процесу під час повітряних тривог тощо. Перед закладами освіти виникло завдання – раціонально поєднати безпечне та якісне навчання. В умовах воєнного часу, особливо в перший рік агресії росії, освітяни більше застосовували дистанційну форму, яка поєднує синхронний і асинхронний режими навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Особливо складно викладати клінічні медичні дисципліни, адже студенти мають засвоїти не тільки теоретичні знання, а й набути професійні компетенції (наприклад вимірювання артеріального тиску). Для створення безпечного та комфортного освітнього середовища структура і тривалість навчального тижня, дня, занять і відпочинку, а також форми організації освітнього процесу визначаються педагогічною (вченою) радою закладу освіти в межах часу, передбаченого освітньою програмою (відповідно до обсягу навчального навантаження та з урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного й інтелектуального розвитку здобувачів освіти, особливостей регіону тощо) [4, с. 186–187]. Тобто оптимальним є використання змішаного навчання, провідним аспектом якого є поєднання різних педагогічних практик, які використовуються в очному та онлайн-навчанні з метою досягнення кращої успішності студентів [2]. Отже, при дистанційному навчанні викладачі проводять онлайн лекцію в Zoom, презентацію лекції (інші додаткові матеріали по певній темі, завдання для самоконтролю) розміщують на платформі Moodle. Таким чином, навіть якщо у студента не було інтернет зв'язку чи електропостачання, то він зможе опанувати навчальний матеріал

пізніше, коли з'явиться така нагода. При цьому роль викладача тепер полягала також в тому, щоб замотивувати, підтримати та запалити в студентів жагу до знань, стати опорою, допомогти їм знайти свій талант.

Цікавою є концепція «навчання майбутнього», розроблена Ж. Делором, при якій індивід повинен опанувати п'ять навичок:

1) вчитися знати (learning to know), що передбачає усвідомлення природи інформації, оволодіння інструментами навчання, а не тільки здобуття структурованих знань;

2) вчитися діяти (learning to do), що передбачає розвиток комплексу навичок для тих видів робіт, які потрібні зараз та стануть у пригоді в майбутньому, включаючи інновацію й адаптацію навчання до майбутніх умов роботи;

3) вчитися жити в оточенні інших людей і співпрацювати (learning to live together, and with others), що передбачає конструктивну комунікацію, мирне розв'язання конфліктів, відкриття для себе інших людей та їхньої культури, зміцнення потенціалу співтовариства, індивідуальної компетентності і здібностей, економічної стійкості та соціальної інтеграції;

4) вчитися бути (learning to be), що передбачає здобуття освіти, яка сприяє всебічному й повноцінному розвитку людини: розум і тіло, інтелект, чутливість, естетична оцінка, духовність тощо;

5) вчитися вчитися (learning to learn), тобто продовжувати вчитися протягом усього життя [1].

З метою реалізації вищезгаданої концепції доцільно використовувати «перевернуте навчання» (flipped learning) – технологію, при якій викладач, як наставник, тьютор допомагає здобувачам освіти зрозуміти та поглибити теоретичні знання, зацікавити та мотивувати до подальших наукових досліджень.

Реалізувати технологію «перевернутого навчання» можливо використавши такі форми і методи навчання, як зображено на рисунку [3]:

	Автономна діяльність студентів	Діяльність студента із залученням викладача
<i>Синхронне навчання</i>	<u>Демонстрація та апробація</u> «Що вивчаємо?» ✓ Креативні персоніфіковані проекти та презентації	<u>Залученість через досвід</u> «Цікаво вивчаємо...» ✓ Ігри, симуляції ✓ Обговорення, дискусії ✓ Вправи ✓ Експерименти ✓ Розбір кейсів ✓ Рольові ігри
<i>Асинхронне навчання</i>	<u>Створення смислів</u> «Навіщо вивчаємо?» ✓ Блоги ✓ Тести ✓ Рефлексивне відео ✓ Фотоесе ✓ Аудіовізуальна рефлексія ✓ Рефлексивні підкасти, вебкасти	<u>Вивчення теорії</u> «Використовуємо засоби наочності» ✓ Відеолекції ✓ Аудіолекції ✓ Вебсайти з контентом ✓ Онлайн-чат ✓ Лонгріди ✓ Електронні курси

Рисунок 1. Поетапна схема освітньої технології «перевернуте навчання» [3]

Як бачимо на рисунку технологія «перевернутого класу» передбачає використання різноманітних педагогічних форм і методів, щоб зацікавити студента здобути, віднайти та зрозуміти той чи інший навчальний матеріал. При цьому викладач не надає «готові» знання, а застосувавши власну інтуїцію, життєвий досвід, приклади з практики активує креативний потенціал студента.

Для активізації пізнавальної діяльності студентів доцільно використовувати інтерактивні технології у навчанні, які безумовно, сприяють підвищенню фаховості здобувачів освіти. Однією із найбільш ефективних форм проведення інтерактивних навчальних занять є рольова гра. Основою цього педагогічного прийому є імітація, створення найбільш реальної, наближеної до професійної діяльності ситуації, яку здобувач освіти має вирішити, прийнявши самостійне рішення, що базується на його знаннях. Наприкінці такого заняття проводиться всебічний аналіз всіх рішень та дій учасників процесу, котрі виконували певні ролі.

На практичному занятті з дисципліни «Медсестринство у внутрішній медицині» ми зі студентами проводимо рольові ігри (рис. 2) по різних темах:

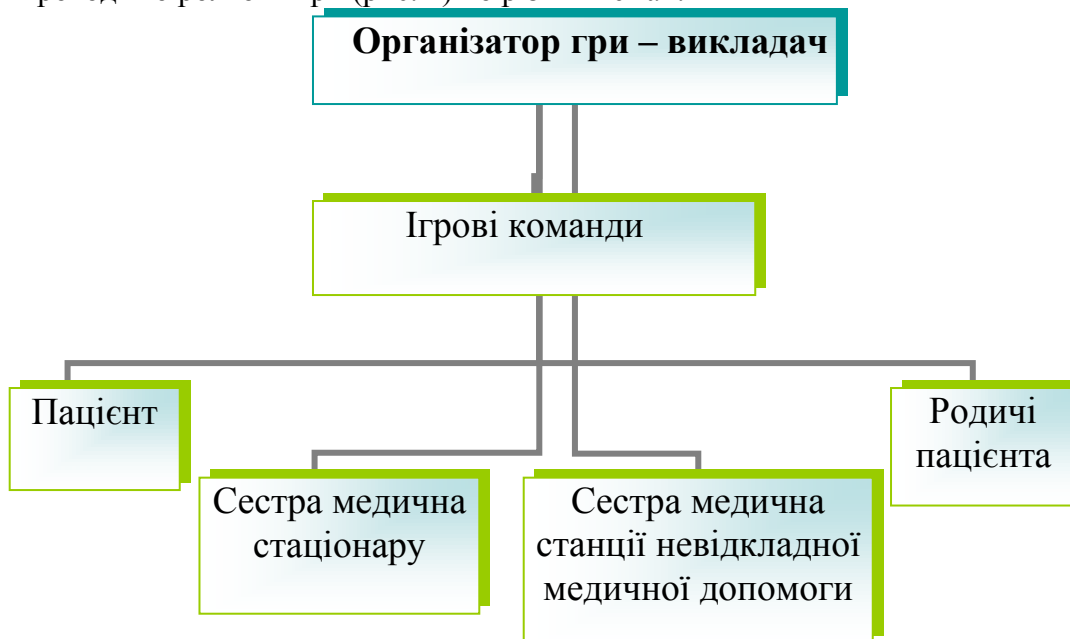


Рисунок 2. Структура рольової гри

Всі учасники рольової гри отримують умови ситуаційної задачі, певний клінічний випадок, розподіляють ролі та завдання діючих осіб і починають реалізовувати всі п'ять етапів медсестринського процесу відповідно до скарг та проблем, які виявляє в себе «умовний пацієнт»:

1. Здійснення суб'єктивного, об'єктивного обстеження та додаткових методів.
2. Постановка медсестринського діагнозу.
3. Складання плану медсестринських втручань.
4. Реалізація плану догляду за пацієнтом, із залученням родичів.
5. Оцінка результатів медсестринських втручань і зворотній зв'язок.

Учасники цієї інтерактивної гри клінічно мислять, застосовують теоретичні знання та набувають навичок прийняття рішень, подібних до тих, що будуть ухвалюватись при виконанні своїх професійних обов'язків насправді працюючи, будучи дипломованим спеціалістом.

В умовах дистанційного навчання можливо провести рольову гру тільки за умови синхронної форми онлайн заняття.

Для проведення заключного етапу заняття, перевірки рівня засвоєння знань та для підготовки до ліцензійного іспиту Крок М студенти можуть проходити тестування на платформі Moodle нашого закладу освіти, також активно користуватися мобільними додатками, зокрема:

- K-Test
- KROK Plus – Krok testing app

➤ testkrok.org.ua

Проаналізувавши велику кількість літературних джерел з даної теми, можна зробити висновок, що освітяни нашої держави широко використовують сучасні інтерактивні педагогічні методи як для дистанційного, так і для очного навчання. Адже тримаючи освітній фронт ми систематично та цілеспрямовано проводимо діяльність з формування у студентської молоді передусім високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, турботи про благо українського народу, уміння сприяти громадянському миру та злагоді в суспільстві. Воєнний стан в Україні не став перешкодою для навчання, здобувачі можуть вчитися дистанційно, аналізуючи європейські методи навчання, а саме поєднання продуктивного навчання, власне бажання вивчати матеріал і опановувати нові знання, розвиватися в наукових сферах, що передусім є запорукою підготовки якісних фахівців, а також процвітання нашої країни загалом.

Література

1. Lynch S., Burton E., Behrend T., House A., Ford M., Spillane N., Matray S. Understanding inclusive STEM high schools as opportunity structures for underrepresented students: Critical components. *Journal of Research in Science Teaching*. 2018. № 55 (5). P. 712-748. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21437>

2. Torres J. C., Infante A., Torres P. V. Mobile learning: perspectives. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. 2015. Vol. 12 (1). P. 38-49. DOI: <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v12i1.1944>.

3. Гудзь М. В., Гудзь П. В. Передумови впровадження освітньої технології «Перевернутий клас». Збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти». 2022. С. 141 – 144

4. Освіта в умовах воєнного стану : інф.-аналіт. зб. / ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2022. 358 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analitic.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>.

5. Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану: наказ Міністерства освіти і науки України від 07.03.2022 № 235. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-22#Text>.

Наші автори

Бсляєва Олена Павлівна, кандидат наук з державного управління, викладач кафедри бізнес-економіки та адміністрування, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Бирка Маріан Філаретович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Біда Світлана Володимирівна, учитель математики, комунальна установа Сумська класична гімназія Сумської міської ради

Білянін Григорій Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Богачик Тамара Степанівна, кандидат історичних наук, заступник директора з науково-методичної роботи, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Богомаз Крістіна Сергіївна, асистент вчителя, Комунальний заклад середня загальноосвітня школа №2 Дніпровської міської ради

Букіна Ірина Василівна, кандидат історичних наук, викладач історії, КЗ СОР «Сумський фаховий коледж мистецтв і культури ім. Д. С. Бортнянського»

Бурлака Світлана Миколаївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, освітньо-професійної програми Управління навчальним закладом, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Волкова Альона Андріївна, студентка спеціальності «Соціальне забезпечення», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Воловик Валентина Іванівна, методист навчального відділу, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Гавриленко Ольга Володимирівна, учитель трудового навчання, Лебединський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів № 3 Лебединської міської ради Сумської області

Гаращук Надія Володимирівна, педагог-організатор, Комунальний заклад Сумської обласної ради – Сумський дитячий будинок імені С. П. Супруна

Гиря Олексій Олексійович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Гладун Віталій Вікторович, старший викладач кафедри філософії освіти теорії й методики суспільствознавчих предметів, Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Горобій Альона Валентинівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, освітньо-професійної програми Управління навчальним закладом, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Гузенко Оксана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Гуніна Альона Сергіївна, учитель української мови, літератури та зарубіжної літератури, Сумський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №26 Сумської міської ради

Давидова Юлія Іванівна, учитель трудового навчання та технологій, Сумський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №26 Сумської міської ради

Данильченко Людмила Володимирівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Деменко Олена Валентинівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, освітньо-професійної програми Управління навчальним закладом, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Добровольська Наталія Олександрівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Драгунова Віра Валентинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти та права, Центральний інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Дранник Ірина Володимирівна, методист навчального відділу, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Драновська Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри соціально-гуманітарної освіти, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Драпак Лариса Семенівна, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик природничо-математичних дисциплін і технологій, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка

Єфремова Галина Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Заболотько Наталія Миколаївна, студентка спеціальності «Соціальне забезпечення», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Захарченко Микола Геннадійович, студент 4 курсу спеціальності «Соціальна робота», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Зеленський Сергій Леонідович, студент спеціальності «Соціальна робота», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Знобей Олексій Володимирович, викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Іванченко Карина Богданівна, студентка спеціальності «Соціальне забезпечення», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Івашина Людмила Петрівна, кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Іонова Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Калашнікова Тетяна Василівна, вчитель фізичної культури, Путивльський ліцей №2 ім. Г. Я. Базими Путивльської міської ради

Качинська Вікторія Євгенівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Капленко Анна Валеріївна, учитель основ здоров'я та географії, Сумський заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів №26 Сумської міської ради

Кінаш Лілія Сергіївна, студентка спеціальності «Соціальне забезпечення», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Кісільова Марина Вікторівна, методист з біології та екології навчально-методичного відділу координації освітньої діяльності та професійного розвитку, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Кітова Ольга Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та методики їх викладання, Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Клочко Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Клочко Олексій Олександрович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Ковальська Оксана Павлівна, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії й методики дошкільної та початкової освіти, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка

Кожем'якіна Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Корощенко Інна Анатоліївна, педагог-організатор, Великочернечинський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів Сумської міської ради

Косова Тетяна Миколаївна, старший викладач, ВСП Машинобудівний фаховий коледж СумДУ

Костенко Ольга Олександрівна, вихователь вищої категорії, Комунальний заклад Сумської обласної ради «Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей»

Кузьменко Таміла Сергіївна, асистент вчителя, Чернечослобідський навчально-виховний комплекс «загальноосвітня школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад» Дубов'язівської селищної ради Конотопського району Сумської області

Куриш Наталія Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, в.о. директора, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Лебедик Леся Вікторівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецтвознавства та позашкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Левенець Владислав Миколайович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Лисенко Надія Анатоліївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Литвиненко Яна Олександрівна, кандидат філологічних наук, викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;

Лобода Вікторія Володимирівна, викладач кафедри теорії і методики змісту освіти, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Луценко Світлана Миколаївна, кандидат наук з державного управління, доцент, проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Лясковська Анна-Христина Ігорівна, старший викладач кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Матійків Ірина Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, старший науковий співробітник, Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Медведєв Ігор Анатолійович, кандидат наук з державного управління, доцент, старший науковий співробітник, Комунальний заклад Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр «Тростянецький»

Мироненко Ігор Віталійович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Міхєєнок Наталія Олександрівна, учитель фізики, Сумський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №26 Сумської міської ради

Мороз Оксана Миколаївна, педагог-організатор, Лебединський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів № 7 Лебединської міської ради Сумської області

Мороз Тетяна Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання суспільно-гуманітарних дисциплін, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Назарова Інна Миколаївна, фахівець (консультант), Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Глухівської міської ради Сумської області

Нікашкіна Наталія Валентинівна, педагог-організатор, Конотопський ліцей №2 Конотопської міської ради Сумської області

Ніколаєнко Михайло Сергійович, старший викладач кафедри освітніх та інформаційних технологій, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Огієнко Олена Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Остапенко Юлія Віталіївна, студентка 4 курсу спеціальності «Соціальна робота», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Перлик Вікторія Володимирівна, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Півень Маргарита Григорівна, учитель історії, Сумський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №21 Сумської міської ради

Пінчук Діана Миколаївна, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Плохута Тетяна Миколаївна, учитель української мови та літератури, Лебединський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №7 Лебединської міської ради Сумської області

Поляк Олександра Василівна, кандидат наук державного управління, доцент кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Полянничко Анжела Олександрівна, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Попов Володимир Денисович, методист з географії та економіки навчально-методичного відділу координації освітньої діяльності та професійного розвитку, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Постригач Надія Олегівна, доктор педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Прядко Любов Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Пухно Світлана Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Навчально-наукового інституту педагогіки і психології, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

П'ятикоп Владислава Олександрівна, студентка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Ратушняк Наталія Михайлівна, старший викладач, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка

Романовська Діана Доримедонтівна, кандидат психологічних наук, завідувач науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Рошик Вікторія Анатоліївна, викладач, КЗ СОР «Конотопський фаховий медичний коледж»

Савченко Михайло Пилипович, заслужений вчитель України, заступник директора з навчально-методичної роботи, Київська гімназія східних мов №1

Сахарова Мирослава Олексіївна, вчитель початкових класів, Сумська початкова школа №28 Сумської міської ради

Сахновський Олександр Євгенович, кандидат історичних наук, доцент кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Светлова Тетяна Володимирівна, методист математичної освітньої галузі навчально-методичного відділу координації освітньої діяльності та професійного розвитку, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Свириденко Дмитро Олександрович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Сидоренко Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Сірий Ігор Григорович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти, Полтавська академія неперервної освіти імені М. В. Остроградського

Студенець Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики початкової і дошкільної освіти, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка

Стукалова Тетяна Георгіївна, старший викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Сударева Галина Федорівна, старший викладач кафедра педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Тараспольська Олена Миколаївна, учитель української мови та літератури, Лебединський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №7 Лебединської міської ради Сумської області

Титух Анна Вікторівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Третьякова Олена Василівна, методист громадянської та історичної освітньої галузі, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Удовенко Людмила Іванівна, методист навчального відділу, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Утка Людмила Володимирівна, учитель української мови та літератури, старший вчитель, Лебединський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №7 Лебединської міської ради Сумської області

Федоренко Андрій Андрійович, аспірант, Глухівський національний педагогічний університет, керівник гуртка, Комунальний заклад – центр позашкільної роботи Путивльської міської ради

Федунович-Швед Оксана Тарасівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання суспільно-гуманітарних дисциплін, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Фесенко Тетяна Анатоліївна, вихователь, Гришинський навчально-виховний комплекс: заклад загальної середньої освіти I-II ступенів заклад дошкільної освіти Роменської міської ради Сумської області

Халецька-Васюта Юлія Василівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Харченко Алла Анатоліївна, старший викладач кафедри теорії та методик початкової та дошкільної освіти, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка

Цebro Яна Ігорівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Чebаник Віталій Ігорович, кандидат політичних наук, старший викладач кафедри методики викладання суспільно-гуманітарних дисциплін, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Чепиженко Оксана Анатоліївна, керівник гуртка «Бісероплетіння», Комунальний заклад – центр позашкільної роботи Путивльської міської ради

Черниш Владислав Олександрович, студент, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Чорнобук Катерина Сергіївна, студентка спеціальності «Соціальне забезпечення», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Чумакова Наталя Андріївна, вчитель початкових класів, Путивльський ліцей №2 ім. Г. Я. Базими Путивльської міської ради

Швидкий Антон Леонідович, студент спеціальності «Соціальна робота», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Шевчишена Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка

Шкурдода Людмила Олександрівна, викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Юхта Валентина Миколаївна, вихователь, Роменський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №8 «Дзвіночок» Сумської області

Яковенко Наталія Олексіївна, керівник гуртка, Комунальний заклад – центр позашкільної роботи Путивльської міської ради

**МАТЕРІАЛИ VII УСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ**

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Збірник наукових статей

Підписано до друку 31.05.2023 р.
Форма 60x84/16
Гарнітура Times New Roman

НВВ КЗ СОШПО
м. Суми, вул. Миколи Сумцова, 5,
Тел.:(0542) 33-40-67