



EDUCATION FOR ACHIEVING SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Monograph 35

Katowice

2020



EDUCATION FOR ACHIEVING SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Edited by Iryna Ostopolets and
Michał Ekkert

Series of monographs Faculty
of Architecture, Civil Engineering
and Applied Arts
Katowice School of Technology
Monograph 35

Publishing House of Katowice School of Technology, 2020

Editorial board :

Iryna Ostopolets – PhD, Associate Professor, Donbas State Pedagogical University (Ukraine)

Michał Ekkert – PhD, Katowice School of Technology

Yuliia Bilotserkivska – PhD, Associate Professor, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy
(Ukraine)

Mariia Kazanzhy – Doctor of Psychological Sciences, Professor, State Institution “South Ukrainian
National pedagogical University named after K. D. Ushynsky” (Ukraine)

Paweł Mikos – Master, Katowice School of Technology

Tetyana Nestorenko – Prof. WST, PhD, Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical
University (Ukraine)

Aleksander Ostenda – Prof. WST, PhD, Rector of Katowice School of Technology

Anna Panasiewicz – Master, Katowice School of Technology

Magdalena Wierzbik-Strońska – Vice-Rector, Katowice School of Technology

Reviewers :

*Olena Martyniuk – Doctor of Economic Sciences, Associate Professor, Professor of Management
Department, International Humanitarian University (Ukraine)*

*Nadiya Dubrovina – PhD., School of Economics and Management in Public Administration
in Bratislava (Slovakia)*

Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and
Applied Arts, Katowice School of Technology

Monograph · 35

The authors bear full responsible for the text, data, quotations and illustrations

Copyright by Katowice School of Technology, 2020

ISBN 978-83-955125-9-9

Editorial compilation

Publishing House of Katowice School of Technology

43 Rolna str. 43 40-555 Katowice, Poland

tel. 32 202 50 34, fax: 32 252 28 75

TABLE OF CONTENTS:

Preface	5
Part 1. Modern Concepts and Technologies in Education for Sustainable Development	7
1.1. Integration in education as a factor of sustainable development of the society	7
1.2. The issue of junior schoolchildren's self-control skills formation in theory and modern educational practice	13
1.3. Development of research activities of older preschool children in the project implementation process	22
1.4. Technology of increase the educational potential of parents from families of internally displaced persons	30
1.5. Cultural thinking developing technologies in the conditions of forming of New Ukrainian School	36
1.6. The support of the gifted as one of the conditions of sustainable development (experience of potential students' identification in Spanish schools)	43
1.7. Directions of cooperation of the special needs teacher with families that raise children with disabilities	49
1.8. The issue of junior schoolchildren's environmentally expedient behavior formation in theory and school practice	57
1.9. Project activity as a means of implementing sustainable development in out-of-school educational establishments	67
1.10. Usage of nonverbal communication in PE lesson	76
1.11. Scientific and pedagogical principles of healthcare for pupils	84
1.12. Quality management educational services in Great Britain: institutional regulation	92
Part 2. Contemporary Approaches to the Application of Sustainable Development Principles in Higher Education	97
2.1. Implementation of sustainable development ideas into the content of natural science teachers professional training	97
2.2. Theoretical and methodical bases of applying the integrative approach in the process of future primary school teachers' professional training	112
2.3. Modern interactive approaches to teaching lecture disciplines in the system of distance higher education (philological focus area)	124
2.4. Organizational and pedagogical aspects of organizing the system of scientific and methodical work as the condition of constructing a teacher's successful professional career	134
2.5. Determining the need for professional skills and its impact on supply	146
2.6. Continuing education as a precondition for sustainable development of a specialist	153
2.7. Dependence of student anxiety from temperament and its optimization during the educational process	161
2.8. Communicative competence development in higher education students	168
2.9. The vector of scientific activity of the Institute of Musical Art in Drohobych in the context of the development of Ukrainian pedagogy, art and culture	182
2.10. Characteristics of mentoring technology in professional development of future teachers of preschool education institutions	188
2.11. The system of future teachers' subjectness formation in the course of professional training: a systematic approach	204

Part 3. Applied Aspects of Sustainable Development Ideas Implementation in Higher Education	211
3.1. The importance of a interdisciplinary approach in teaching higher mathematics for IT specialities	211
3.2. Motivational-value component in the structure of future bachelors' degrees in physical therapy, ergotherapy for the application of fitness and health technologies in professional activity	217
3.3. Model of training future teachers for preschoolers' health-saving competence formation by means of game activity	226
3.4. Formation of linguoculturological competence by foreign students of non-specialized university	238
3.5. Modern model of higher professional physical education: acme-cultural dimension	244
3.6. The interrelation of competency and interdisciplinary approaches as a condition for the formation of competitive strategies for training human health professionals	252
3.7. Tandem foreign languages learning as the way of developing students' professional competence in higher technical educational establishments	260
3.8. Theoretical aspects of students' adaptive abilities development as the aspect of Labour Safety course teaching	267
3.9. Development of communicative skills of future teachers of fine art during the work on the plein-air	273
3.10. Tourist-educational aspect of using innovative moderation in the process of training students of the specialty of tourism	280
3.11. Use of mobile software applications in individual physical exercises	287
Annotation	293
About the authors	302

PREFACE

New decade of the XXI century. it has become convincing evidence that it is no longer possible to ignore the new challenges that are shaping society. Turbulent events not only affect national politics, they determine geo-economic, geopolitical and social imperatives of development. The quality of life and educational potential of a society are primarily determined by the level of education and culture of the population. As well as worldview orientation and spiritual development, the ability to systematically obtain and use the necessary information. These factors influence the degree of involvement of society in the national and global human processes of progressive development. Education that meets the contemporary needs of society and the labor market is a powerful adaptive potential in the rapid process of transformation of society to modern socio-economic realities. Education is an essential prerequisite for successful and sustainable social development.

The collective monograph presented is an attempt to integrate different areas of research for social development and to create a unique landscape of innovative educational infrastructure. Notable for this monograph is the combination of methodological and applied aspects of determining the directions of development of education with the help of innovative technologies, methods and techniques in education, modern approaches and principles of sustainable development in the higher education system, and applied aspects of the implementation of ideas of sustainable development in the system of higher, secondary and professional education.

The first section of the monograph combines research areas related to: the integration of educational factors of sustainable development with the development of society; quality management education services in the UK. The research is related to the problems of formation of skills for self-control of younger students in theory and modern educational practice. Research is related to the development of research activities of older preschool children in the process of project implementation; identification of technologies for raising the educational potential of parents of families of internally displaced persons. Research is related to the formation of technologies of development of critical thinking in the conditions of formation of the new Ukrainian school. The research addresses the issues of supporting gifted students as the main conditions for shaping sustainable development in education based on the experience of identifying students' potential in Spanish schools. Research is concerned with identifying the problems of shaping environmentally sound behavior of younger students in theory and school practice. Research is related to the use of non-verbal communication in physical education lessons. The research is related to the identification of scientific and pedagogical preservation of the health of schoolchildren through means of game technologies and formation of directions of cooperation of the correctional teacher with families raising children with disorders of psychophysical development. And also research of directions of development of project activity as means of introduction of sustainable development in out-of-school educational establishments.

The second section identifies current approaches to the application of sustainable development principles in higher education. The authors paid attention to the issues that determine the theoretical and methodological foundations of applying an integrative approach in the process of professional training of future primary school teachers. Questions that determine the implementation of sustainable development ideas in shaping the professional training of science teachers. Questions defining modern interactive approaches to the teaching of lectures in the system of distance education of higher education (philological direction). Questions that determine the

organizational and pedagogical aspects of organizing a system of scientific and methodological work as a condition for building a successful professional career as a teacher. Questions that determine the needs for professional skills and their impact on professional development. Questions that determine the need for continuing education as a prerequisite for the sustainable development of a specialist. Questions that determine the dependence of student anxiety on temperament, and the possibility of using such features during the learning process. Questions that determine the communicative competencies of higher education applicants. Questions that determine the need to form a scientific vector of the Institute of Music Arts in Drohobych in the context of the development of Ukrainian pedagogy, art, culture.

Questions that determine the technologies of mentoring in the professional development of future preschool teachers, as well as the system of forming the subjectivity of future teachers in the process of professional training, from the standpoint of a systematic approach.

The third section of the monographic study is based on the study of applied aspects of the implementation of sustainable development ideas in higher education. The section is based on research related to the need to define a disciplinary approach in teaching higher mathematics for IT majors. Research related to the determination of motivational and value components in the structure of future bachelors in physical therapy, ergotherapy for the application of fitness and health technologies in professional activity. Research related to the formation of a model of training future educators, taking into account the health-saving competence of preschoolers through play activities. examinations related to the formation of linguistic and national competence in foreign students of non-specialized universities. investigations related to the definition of the modern model of higher professional physical education: acme-cultural dimension. Research on identifying the interplay between competency and interdisciplinary approaches as a prerequisite for developing competitive strategies for training human health professionals. Tandem-related foreign language studies are a means of fostering the professional competence of students in technical engineering. Research related to the theoretical aspect of the development of students' adaptive capacities for teaching the discipline "Occupational Health". Research related to the development of communicative skills of future teachers of fine arts while working in the open air. Research related to the tourism and educational aspects of using innovative moderation in the preparation of Tourism students. Studies related to determining the specificity of using mobile software applications in self-exercise.

The team of authors hopes that the materials of the monograph will be useful for employees of scientific, educational and management institutions, teachers and graduate students, as well as a wide range of readers who are interested in issues of educational development in the context of sustainable development of society.

Yours sincerely,

Iryna Ostopolets
Michał Ekkert

Part 1. MODERN CONCEPTS AND TECHNOLOGIES IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

1.1. INTEGRATION IN EDUCATION AS A FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

1.1. ІНТЕГРАЦІЯ В ОСВІТІ ЯК ЧИННИК СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Постановка проблеми. Термін «сталий розвиток» не новий для України, проте мало хто усвідомлює його значення для освіти та суспільства. Освіта для сталого розвитку це сучасний підхід до організації навчального процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на встановлення діалогу, орієнтацію на порушення та практичне розв'язання місцевих проблем. При цьому провідною освітньою тенденцією стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального й природного довкілля та самої себе через інтеграцію знань, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню у підростаючого покоління цілісного, системного та особистісного ставлення до оточуючого світу.

Метою дослідження є визначення поняття «сталий розвиток» та вивчення особливостей інтеграції в освіті як чинника сталого розвитку суспільства.

Аналіз джерел та літератури. В процесі аналізу літератури було виявлено, що вітчизняні вчені досліджували різні аспекти проблеми сталого розвитку. Зокрема, загальні питання пов'язані зі сталим розвитком вивчали А. Касич¹ та О. Макеєва². Перспективи сталого розвитку в Україні досліджували О. Новікова³ та А. Шапар⁴. Проблеми сталого розвитку в освіті вивчав К. Баханов⁵.

Невирішені аспекти проблеми. Не зважаючи на те, що в сучасній науковій літературі висвітлюються різні аспекти пов'язані зі сталим розвитком, недостатньо вивченим залишається питання інтеграції в освіті як чинника сталого розвитку.

Методи дослідження. З метою проведення комплексного дослідження та досягнення поставленої мети нами використовувалися як теоретичні (теоретико-методологічний і науково-теоретичний аналіз літератури з досліджуваної проблеми) так і емпіричні методи: аналіз, синтез, узагальнення – для вивчення складників дефініцій «сталий розвиток»; структурно-системний – для визначення та обґрунтування концептуальної ідеї дослідження; порівняльний – для зіставлення основних понять з метою виявлення їх співвідношення в системі освіти.

Виклад основних результатів дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства стає зрозумілим, що поняття сталого розвитку є надзвичайно актуальним. Розвиток – це перехід від одного стану в інший, більш досконалий, в результаті змін, які мають суб'єктивний характер, що відбуваються в природі та суспільстві. Управління процесом розвитку призводить до різноспрямованих результатів, які визначаються як прогрес або регрес.

Виявом прогресу традиційно вважалися такі процеси, як індустріалізація, урбанізація, модернізація і міра людської свободи. Проте зворотною стороною всього цього стало

¹ Касич, А. О. (2014): Звіт про стійкий розвиток як аналітичний інструмент формування корпоративної соціальної відповідальності. *Ефективна економіка*. 2014. № 10.

² Макеєва, О. (2013): Корпоративно-соціальна відповідальність дорівнює сталий розвиток. *Незалежний аудитор* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: n-auditor.com.ua/uk/component/na_archive/281.

³ Новікова, О. Ф. (2013): Діагностика стану та перспектив розвитку соціальної відповідальності в Україні (експертні оцінки): монографія. Донецьк, 2013. 296 с.

⁴ Шапар, А. Г. (2006) : Про концепцію переходу України до сталого розвитку. *Екологія і природокористування*. 2006. Вип. 9. С. 37-60.

⁵ Баханов, К. О. (2005): Навчання історії в школі: інноваційні аспекти. Харків: Основа, 2005. 125 с.

погіршення екології, перенаселеність, перевиробництво, зростання напруженості між країнами. Економічне зростання приводить до виснаження багатьох видів природних ресурсів і ставить людство перед необхідністю регулювання розвитку.

Отже, розвиток – це особливий тип змін, завдяки яким суспільство отримало той світ, в якому живе, з різноманіттям його природних і соціальних феноменів. Тому, керуючи процесом розвитку, необхідно забезпечити його стійкість (сталість), виключити при цьому непередбачуваність і випадковість наслідків як для суспільства в цілому так і для конкретних галузей життя людини⁶.

Отже сталий розвиток – це такі перетворення, які задовольняють потреби теперішнього часу, але не ставлять під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби.

Сталий розвиток передбачає збалансованість розвитку економічної, екологічної та соціальної систем і одночасну їх здатність до саморегуляції та відтворення. Він впливає на вироблення стратегічних завдань організацій, а в корпоративному управлінні відіграє провідну роль при формуванні інвестиційних проектів.

Глобальні цілі сталого розвитку були затверджені у 2015 році на саміті ООН з питань сталого розвитку. На сьогодні їх дотримуються більшість країни світу (17 цілей і 169 конкретних завдань):

1. Подолання бідності у всіх її формах та усюди.
2. Подолання голоду, досягнення продовольчої безпеки, поліпшення харчування і сприяння сталому розвитку сільського господарства.
3. Забезпечення здорового способу життя та сприяння благополуччю для всіх в будь-якому віці.
4. Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх.
5. Забезпечення гендерної рівності, розширення прав і можливостей усіх жінок та дівчат.
6. Забезпечення наявності та раціонального використання водних ресурсів і санітарії для всіх.
7. Забезпечення доступу до недорогих, надійних, стійких і сучасних джерел енергії для всіх.
8. Сприяння поступальному, всеохоплюючому та сталому економічному зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідній праці для всіх.
9. Створення стійкої інфраструктури, сприяння всеохоплюючій і сталій індустріалізації та інноваціям.
10. Скорочення нерівності всередині країн і між ними.
11. Забезпечення відкритості, безпеки, життєстійкості й екологічної стійкості міст і населених пунктів.
12. Забезпечення переходу до раціональних моделей споживання і виробництва.
13. Вжиття невідкладних заходів щодо боротьби зі зміною клімату та його наслідками.
14. Збереження та раціональне використання океанів, морів і морських ресурсів в інтересах сталого розвитку.
15. Захист та відновлення екосистем суші та сприяння їх раціональному використанню, раціональне лісокористування, боротьба з опустелюванням.
16. Сприяння побудові миролюбного й відкритого суспільства в інтересах сталого розвитку, забезпечення доступу до правосуддя для всіх.
17. Зміцнення засобів здійснення й активізація роботи в рамках Глобального партнерства в інтересах сталого розвитку⁷.

⁶ Шапар, А. Г. (2006): Про концепцію переходу України до сталого розвитку. *Екологія і природокористування*. 2006. Вип. 9. С. 39.

⁷ Цілі Сталого Розвитку (2015) 2016-2030.

15 вересня 2017 року – Уряд України представив Національну доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна», у якій представлені результати адаптації 17 глобальних Цілей з урахуванням національної специфіки. В Україні вони становитимуть нову систему взаємоузгоджених управлінських заходів за економічним, соціальним та екологічним (природоохоронним) вимірами, спрямовану на формування суспільних відносин на засадах довіри, солідарності, рівності поколінь, безпечного навколишнього середовища. Основою сталого розвитку при цьому, мають бути права людини на життя та повноцінний розвиток.

Нові цілі забезпечать інтеграцію зусиль щодо економічного зростання, прагнення до соціальної справедливості і раціонального природокористування, що потребує глибоких соціально-економічних перетворень в Україні та нових підходів до можливостей глобального партнерства⁸.

Згідно з міжнародним досвідом найбільших успіхів в процесі сталого розвитку досягли ті країни, які застосували інструменти та механізми, що сприяли дотриманню певних обмежень, подоланню значних перешкод, запровадженню нових стандартів, нормативів тощо. Найбільш впливовим важелем на шляху впровадження сталого розвитку має стати оновлення системи освіти.

Безумовно, починати треба з бажання керівництва освітніх закладів включати соціальні фактори у процеси прийняття рішень й усвідомлення їх впливу на суспільство та навколишнє середовище. При цьому зацікавленими особами можуть бути співробітники, учні, їх батьки та інші споживачі освітніх послуг.

Один із шляхів розвитку освіти для сталого розвитку полягає у запровадженні інтегрованого навчання. Загальні дидактичні принципи впровадження інтегрованого навчання полягають у наданні учням інформації про певні проблеми сталого розвитку, передбачають формування стійких навичок використання отриманих знань на практиці. У перспективі це також означає суттєву зміну ціннісних пріоритетів та світоглядної позиції у бік формування відповідальної, соціально-активної, екологічно врівноваженої поведінки. Освіта для сталого розвитку передбачає зміну форм та методів навчання. Виникає потреба в об'єднанні ідей, наукових теорій, технологій навчання у процесі скоординованої діяльності вчителів різних навчальних предметів. Інтегроване навчання означає освіту, яка проходить наскрізь різних навчальних предметів через призму сталого розвитку.

В українській школі інтегроване навчання почало запроваджуватися в 1923 році, а поширення набуло з 1925 року, коли увійшла в дію програма Державної вченої ради (Гуса). Ця програма принципово відрізнялася від своїх попередніх тим, що була поділена на три частини: «Праця», «Природа» та «Суспільство». Структура комплексної програми показувала шлях систематичного узагальнення навчального матеріалу на основі вивчення трудової діяльності людей у різні історичні епохи, на різних стадіях суспільного розвитку. Весь матеріал у програмі було розташовано за принципом «від дитини до світу». В першому класі основний зміст складали теми, пов'язані із життям дитини в сім'ї та школі, в другому – вивчалось життя села або міста, пізніше губернії, і, нарешті республіки⁹. Не зважаючи на достатньо прогресивний зміст програми, суттєвим недоліком освітнього процесу було те, що він ґрунтувався переважно на структуруванні навчального матеріалу, майже не враховуючи організаційний аспект.

На сучасному ж етапі інтегрована освіта для сталого розвитку це інноваційна форма організації освітнього простору – корегування змісту окремих тем навчальних дисциплін з акцентом на проблемний підхід, особистісно-розвивальні, ігрові методики навчання; – введення у зміст навчання нетрадиційних урочних форм. Інтегровані уроки з аспектами освіти для сталого розвитку, мають спряти встановленню міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню в учнів цілісного, системного знання, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються на уроці. Інтегровані уроки з аспектами освіти для сталого розвитку можуть бути організовані двома шляхами:

⁸ Концепція Сталого розвитку України (2001).

⁹ Баханов, К. О. (2005): Навчання історії в школі: інноваційні аспекти. Харків: Основа, 2005. 125 с.

- через об'єднання схожої тематики кількох навчальних предметів із акцентом на питання сталого розвитку;

- через формування інтегрованих дисциплін або окремих спецкурсів шляхом об'єднання окремих навчальних предметів. Впровадження інтегрованих уроків із аспектами сталого розвитку пов'язане із виходом за межі лише однієї предметної галузі, що значно розширює інформаційний компонент навчання, трансформує аспект вивчення, поглиблює розуміння предмету, узагальнює, систематизує матеріал, що вивчається. Також дуже важливим є вихід на практичний рівень навчання, опанування конкретними соціальними та професійно-орієнтованими компетентностями. Крім того, інтеграція освіти потребує особливого підходу до формування змісту освіти, оскільки у ньому віддзеркалюються ті основні показники, що характеризують перспективи розвитку країни загалом, її інноваційний потенціал, і від того, що і як ми будемо вивчати, буде залежати, якого громадянина, яку особистість формуватиме освітній заклад.

Сьогодні перед людством стоїть три глобальні проблеми: екологічна, пов'язана з біологічною рівновагою людини з природою при глобальному забрудненні навколишнього середовища, техно-економічна, пов'язана з виснаженням природних ресурсів планети і соціально-політична, оскільки ці проблеми вирішуються в масштабах всього людства. Використання наскрізної інтеграції природничо-наукових знань, дозволяє простежити головні траєкторії розвитку природи, глибше пізнати ієрархію біосфери як цілісної системи, вивчати об'єкти і явища природи у взаємозв'язку з оточуючим середовищем, а навколишній світ – як систему систем, де все взаємопідпорядковане і взаємопов'язане. Усвідомлення цілісності природи через призму еволюції та екологізацію змісту навчального матеріалу є важливим компонентом сучасного мислення учнів.

Одним із прикладів організації такого навчання в сучасній Україні стала експериментальна освітня технологія «Екологія і розвиток» (спочатку іменувалася як модель), що була запропонована професором Л. Тарасовим.

Автори технології орієнтувалися на три актуальних глобальних процеси. Перший – інтенсифікація пізнання світу людиною, яка призвела до того, що подвоєння обсягу всього наукового знання, яке має людство, відбувається менш ніж за десять років. У зв'язку з цим набуває особливої гостроти завдання навчити людину самостійно вчитися. Другий глобальний процес – інтеграція наукового знання, коли в пізнанні світу людиною відбувається не тільки просування «вглиб», але й одночасно рух «вшир», що вимагає від освіти поєднання «вузького» професіоналізму з широкою ерудованістю, умінням «бачити картину, цілісно», з урахуванням численних процесів, що відбуваються в ній. Третій глобальний процес полягає у зміні природничої традиції, що полягає в переході від багатоміркової звички розглядання природи з позиції «стороннього спостерігача» на позицію визнання органічної єдності природи і людини. У зв'язку з цим постає завдання гуманітаризації навчання – коли на передній план висувуються не обмежено-наукові вузько-предметні цінності, а цінності гуманітарні, загальнолюдські¹⁰.

Отже, головна освітня мета технології полягає у використанні багатого гуманістичного потенціалу навчальних предметів, їх екологічного й діалектичного змісту та природничого аспекту. При застосуванні даної технології учень виступає суб'єктом творчого процесу на уроці. Процес навчання складається з таких етапів: перший (1-6 класи за допомогою гри здійснюється розвиток знань, умінь та навичок і способів розумової діяльності учнів; другий (7-9 класи) відбувається розвиток пошукової функції інтелекту, оволодіння формальною діалектичною логікою за допомогою проблемного навчання; третій (ліцейський) – присвячений розвитку в учнів основних фаз творчого процесу¹¹.

Початкова ступень навчання представлена інтегративним предметом «Навколишній світ», який у кожному класі має свій уточнюючий підзаголовок. У 1 класі він має назву

¹⁰ Тарасова, Т. (2018): «Екологія і діалектика»: до 30-річчя педагогічної технології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018, № 4 (78). С. 382.

¹¹ Баханов, К. О. (2005): *Навчання історії в школі: інноваційні аспекти*. Харків: Основа, 2005. 125 с.

«Краса і симетрія», у 2 класі – «Пори року», у 3 класі – «Рідний край», а в 4 класі – «Рідна планета». Предмет «Навколишній світ» завершується не на початковому ступені, а на першому етапі середнього ступеню навчання. У 5 класі він має підзаголовок «Мікросвіт і Всесвіт», а в 6 класі – «Природа Землі: минуле, сучасне, майбутнє». Даний інтегративний предмет готує учнів до вивчення базових природничих предметів. На другому етапі середнього ступеню навчання (7-10 класи) вивчаються чотири базових курси: фізики з астрономією, хімії, біології, географії з екологією. Вони вивчаються синхронно, що створює сприятливі умови для різноманітних міжпредметних зв'язків та сприяють розвитку світогляду на засадах сталості. У старших класах природничий цикл знаходить відображення у двох предметах – «Екологія» і інтегративному узагальнювальному курсі «Людина і природа», вивчення яких спонукає дитину замаслюватись над наслідками її діяльності для навколишнього світу.

Відразу по завершенню вивчення «Навколишнього світу» паралельно з природничими базовими курсами вивчається інтегративний предмет «Закономірності навколишнього світу», який поглиблює математичну лінію в навчальному плані технології, оскільки знайомить учнів із ідеями та методами теорії ймовірностей. Його завдання: закласти основи імовірнісного мислення учнів, показати, що імовірнісні закономірності є фундаментальними закономірностями у природі і спостерігаються всюди в людській практиці. Вивчаючи даний предмет, учні пройдуть через три етапи ознайомлення з «працюючою ймовірністю». Перший етап – ймовірність в іграх і розвагах (випадкові числа, випадкові події, дискретні випадкові величини, їх розподіл, випадкові процеси). Другий етап – ймовірність у людській практиці (системи масового обслуговування, черги, статистичні випробування, ігри і прийняття рішення в умовах невизначеності, управління, інформація, кібернетичні системи, відбір інформації з шуму). Третій етап – ймовірнісні закономірності в природознавстві: фізиці, хімії, біології. Відповідно, цей навчальний предмет у 7 класі має назву «Необхідність і випадковість», у 8 класі – «Ймовірність у сучасному світі», у 9 класі – «Еволюція природничо-наукової картини світу».

У технології «Екологія і розвиток» виділяється й особлива лінія навчання, присвячена власне людині. Це: 1) на початковому ступені предмет «Я – людина», де розкривається краса зовнішнього вигляду людини, її внутрішнього світу, представлені елементарні знання з анатомії, фізіології, гігієни людини, закладаються основи психологічних знань, стверджується значущість творінь людських рук і розуму; 2) у 8 класі біологічний предмет «Анатомія і фізіологія людини»; 3) у 9 і 10 класах – спеціальний предмет «Людинознавство», що має психолого-філософський характер (розглядаються властивості особистості, особливості пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, спілкування, а також питання про життєві цінності, сенс життя тощо). У старших класах «лінія людини» завершується інтегративним предметом «Всесвіт Людини» (тут піднімаються історико-філософські проблеми, пов'язані з еволюцією уявлень людини про її місце і роль у світі, розглядаються наукове, релігійне сприйняття та усвідомлення людиною світу, у якому вона живе)¹².

Таким чином, технологія «Екологія і розвиток», побудована на основі ідей екологізації, гуманізації та інтеграції проектує знання та компетентості на психіку учня, за рахунок чого вони стають особистісно значущими для нього і школяр починає відчувати себе частиною Природи і Суспільства, що в свою чергу має стати основою для подальшого сталого розвитку суспільства.

Висновки. Отже, сучасна освіта для сталого розвитку охоплює всі сфери діяльності людини. Тому структурування навчального матеріалу навколо наскрізних змістових ліній утворює стрижень, який об'єднує знання у систему та забезпечує їх інтеграцію і, тим самим полегшує розуміння учнями навчального матеріалу, уможлиблює виникнення розрізненості та фрагментарності знань, а головне: забезпечує цілісність сприйняття картини світу шляхом

¹² Тарасова, Т. (2018): «Екологія і діалектика»: до 30-річчя педагогічної технології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018, № 4 (78). С. 389.

наскрізної інтеграції на основі концептуальних ідей сталого розвитку, які підпорядковуються загальним закономірностям розвитку природи та суспільства.

Література

1. Баханов, К. О. (2005): Навчання історії в школі: інноваційні аспекти. Харків: Основа, 2005. 125 с.
2. Касич, А. О. (2014): Звіт про стійкий розвиток як аналітичний інструмент формування корпоративної соціальної відповідальності. *Ефективна економіка*. 2014. № 10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: <http://www.economy.nauka.com>.
3. Концепція Сталого розвитку України (2001) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 100balov.com»...ukr/ekonomichna...stalogo_rozvyjtky.
4. Макеева, О. (2013): Корпоративно-соціальна відповідальність дорівнює сталий розвиток. *Незалежний аудитор* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: n-auditor.com.ua»uk/component/na_archive/281.
5. Новікова, О. Ф. (2013): Діагностика стану та перспектив розвитку соціальної відповідальності в Україні (експертні оцінки): монографія. Донецьк, 2013. 296 с.
6. Тарасова, Т. (2018): «Екологія і діалектика»: до 30-річчя педагогічної технології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018, № 4 (78). С. 378-395.
7. Цілі Сталого Розвитку (2015) 2016-2030 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: un.org.ua»ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili.
8. Шапар, А. Г. (2006): Про концепцію переходу України до сталого розвитку. *Екологія і природокористування*. 2006. Вип. 9. С. 37-60.

References

1. Bahanov, K. A. (2005): Teaching History at School: Innovative Aspects. Kharkiv: The Basis, 2005. 125 p.
2. Kasich, A. O. (2014): Sustainability Report as an Analytical Tool for Corporate Social Responsibility. *An efficient economy*. 2014. № 10. [Electronic resource]. – Log access mode <http://www.economy.nauka.com>.
3. Concept of Sustainable Development of Ukraine (2001) [Electronic resource]. – Access mode: 100balov.com»...ukr/ekonomichna...stalogo_rozvyjtky.
4. Makeeva, O. (2013): Corporate social responsibility equals sustainable development. *Independent Auditor* [Electronic resource]. – Access mode: n-auditor.com.ua»uk/component/na_archive/281.
5. Novikova, O. F. (2013): Diagnosis of the state and prospects of development of social responsibility in Ukraine (expert assessments): monograph. Donetsk, 2013. 296 p.
6. Tarasova, T. (2018): “Ecology and dialectics”: to the 30th anniversary of pedagogical technology. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2018, No. 4 (78). P. 378-395.
7. Sustainable Development Goals (2015) 2016-2030 [Electronic resource]. – Access mode: un.org.ua»ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili.
2. Shapar, A. H. (2006): On the concept of Ukraine's transition to sustainable development. *Ecology and nature management*. 2006. Vol. 9. P. 37-60.

1.2. THE ISSUE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S SELF-CONTROL SKILLS FORMATION IN THEORY AND MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

1.2. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОКОНТРОЛЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ТЕОРІЇ І СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

На сьогодні однією із пріоритетних функцій навчання є розвивальна, яка сприяє становленню особистості молодшого школяра й забезпечує розкриття індивідуальних здібностей кожної дитини. В молодшого школяра основні якості особистості та психічні процеси формуються в межах навчальної діяльності, як діяльності з саморозвитку дитини. Саме цим пояснюється прагнення вчителя початкових класів до розвитку в учнів здатності до самостійної організації та регуляції своєї діяльності, перш за все навчальної.

Для того, щоб учень досяг навчальної самостійності, потрібно навчити його контролювати свою навчальну діяльність, вміти знаходити причини помилок та мати навички їх усунення. Важливим компонентом навчальної діяльності є один із видів контролю, а саме – самоконтроль, коли одержувані молодшим школярем результати виявляються через рефлексію та оцінюються ним по відношенню щодо самостійно сформульованих цілей. Контроль здійснюється вчителем із метою перевірки набутих учнями знань, умінь, навичок і компетенцій, а також з метою прогнозування можливості подальшого успішного засвоєння матеріалу. Дія самоконтролю здійснюється як тривалий необхідний процес формування поетапного розвитку і становлення навчальної діяльності молодших школярів.

Причиною переважної більшості помилок при вивченні математики в початковій школі є формальні знання молодших школярів. Учні здебільшого протягом усього періоду навчання виконують однотипні завдання однаковими прийомами, що виробляє в них звичку механічного відтворення вивченого. Учні орієнтуються лише на кількісний показник виконаних завдань. У зв'язку з цим у структурі навчальної діяльності найважливіше місце займають дії самоконтролю зі специфічними функціями: види і дії самоконтролю спрямовані на саму навчальну діяльність, які закріплюють суб'єктивне ставлення учнів до себе та до цієї діяльності, внаслідок чого спрямованість учнів на виконання навчальних дій носить опосередкований характер.

В останні роки проблема самоконтролю все більш стає предметом психологічних і педагогічних досліджень. Це обумовлено тим, що самоконтроль – один з найважливіших факторів, що забезпечують самостійну діяльність учнів. Його призначення полягає у своєчасному запобіганні або виявленні вже зроблених помилок.

Проблема формування самоконтролю в навчальній діяльності не відноситься до числа нових. Психологічні основи самоконтролю розкриваються в працях В. Давидова, П. Гальперіна, А. Арета, Н. Левітова, Т. Гавакової, В. Чебишева, Г. Собієвої та інших. Педагогічні аспекти самоконтролю, як істотної ланки освітнього процесу висвітлені в роботах Ю. Бабанського, С. Архангельського та ін. У дослідженнях А. Лінди, Н. Кувшинової визначені закономірності формування умінь і навичок самоконтролю в учнів при вивченні різних навчальних предметів. Роботи Т. Гавакової, А. Нікуліної дозволяють виявити деякі особливості контрольно-оцінюючих дій в учнів молодшого та старшого шкільного віку та педагогічні умови їх формування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що поняття «самоконтроль» трактується по-різному. М. Фіцула визначає його як усвідомлене регулювання учнем своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам.¹³ Д. Ельконін, розуміє як дію із зіставлення уявлення про майбутні дії із безпосередньо даним зразком.¹⁴ Г. Соболева, визначає як уміння критично поставитися до своїх вчинків, дій, почуттів і думок, регулювати свою поведінку та керувати

¹³ Фіцула, М. М. (2002). Педагогіка, с. 139.

¹⁴ Ельконін, Д. Б. (1987). Психологія обучения младшего школьника, с. 34.

нею.¹⁵ У своєму дослідженні А. Линда відзначає, що самоконтроль передбачає з'ясування мети діяльності, ознайомлення з кінцевим результатом і способами його здобуття; звірення ходу роботи і отриманого результату зі зразками; оцінка виконаної роботи і аналіз допущених помилок, їх причин; коригування роботи на основі даних самооцінки і самоаналізу.¹⁶ Л. Рувинський розглядає самоконтроль як властивість особистості, необхідний етап процесу самовиховання.¹⁷ Н. Левітов¹⁸ вважає самоконтроль актом розумової діяльності людини, формою прояву і розвитку самосвідомості, мислення, а Н. Кувшинов¹⁹ під самоконтролем розуміє свідоме регулювання і планування діяльності на основі аналізу, що відбуваються в предметі праці змін. Л. Ітельсон, визначає самоконтроль як сукупність сенсорних, моторних і інтелектуальних компонентів діяльності, необхідних для оцінки доцільного і ефективного планування, здійснення і регулювання виконуваного трудового процесу».²⁰ Аналіз представлених означень свідчить, що спільним в кожному із них є вміння регулювати свої дії та вчинки.

До структурних елементів самоконтролю відносять.²¹

– з'ясування учнями мети діяльності та початкове ознайомлення з кінцевим результатом і способами отримання, з якими вони будуть порівнювати застосовувані ними прийоми роботи і отриманий результат;

– увагу до результатів своєї роботи, її умов, прийомів;

– порівняння ходу роботи і досягнутого результату із зразками;

– аналіз результатів спостереження, встановлення причинної залежності наявних недоліків від зовнішніх умов і від самої людини;

– точна і своєчасна реакція на помічені недоліки в роботі, що виражається в їх виправленні.

Самоконтроль в освітньому процесі виконує такі функції як:²²

– перевірна – характеризується наявністю навички контролювати у власній діяльності кожну дію;

– оцінна – полягає в умінні оцінювати дії своєї діяльності відносно правильності або неправильності виконання;

– регулююча – характеризується умінням прийняти рішення в необхідності коригування своєї діяльності відповідно до поставленої мети.

Складовою усіх видів навчальної діяльності молодших школярів є самоконтроль який здійснюється на всіх етапах її виконання. Він охоплює чуттєві, розумові компоненти навчальної діяльності, які дають змогу учням на основі поставленої мети та наміченого плану стежити за своїми діями, результатами цих дій і свідомо регулювати їх.

П. Блонський виділив чотири стадії формування самоконтролю під впливом процесу навчання. На першій стадії самоконтроль відсутній, тобто на цій стадії учень ще не засвоїв навчальний матеріал, тому він не може нічого контролювати. Другу стадію П. Блонський поділив на дві підстадії: на першій стадії учень контролює повноту репродукції, на другій – її правильність. Третя стадія – вибіркового самоконтролю, вона характеризується тим, що учень може контролювати себе, але тільки з основних питань. На четвертій стадії самоконтроль здійснюється на основі минулого досвіду дітей. Самоконтроль у всіх дітей здійснюється по-

¹⁵ Соболев, Г. А. (2007). Самоконтроль учащихся начальной школы, с. 162.

¹⁶ Линда, А. С. (1973). Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий, с. 54.

¹⁷ Рувинский, Л. И. (1984). Самовоспитание личности, с. 133.

¹⁸ Левитов, Н. Д. (1956). Вопросы психологии характера, с. 134.

¹⁹ Кувшинов, Н. И. (1958). К вопросу о самоконтроле учащихся на начальном этапе производственного обучения, с. 58.

²⁰ Ительсон, Л. Б., Семенюк Л. М. (1998). Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов, с. 267.

²¹ Тухман, И. В. (2004). Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников, с. 42.

²² Педагогика: курс лекций / [под общ. ред. Г. И. Щукиной] (2007).

різному, адже на його сформованість впливають типологічні особливості нервової діяльності: суб'єктивні властивості та мотивація навчальної діяльності.²³

Природи самоконтролю учнів початкових класів розкрита в працях Р. Карапетян. Автор зазначає, що в тому випадку, коли учень правильно розуміє необхідність застосування самоконтролю, його ефективність суттєво вища, ніж тоді, коли він звертається до самоконтролю за примусом. У процесі навчання здійснюється поступовий перехід від самоконтролю за зовнішнім зразком до самоконтролю без допомоги ззовні, тобто з опорою на отримані знання. Змінюється і якість самоконтролю. Якщо в першому класі він носить результативний характер, то в другому і третьому – самоконтроль все більше стає попереджувальним.²⁴

Зі вступом до школи змінюється весь устрій дитячого життя, змінюється режим, складаються певні відносини з оточуючими людьми, перш за все з учителем і учнями. У цьому віці діти охоче і з інтересом опановують нові знання, вміння, навички і набувають досвід. Їм хочеться вчитися правильно і красиво писати, читати, рахувати. Поки вони тільки збирають знання й цьому дуже сприяє вразливість молодшого школяра.

На сучасному етапі початкової школи пріоритетною метою навчання є всебічний розвиток особистості школяра. Особистісний розвиток молодшого школяра співвідноситься з формуванням його самосвідомості, важливою і невід'ємною частиною якої є сформованість самоконтролю і самооцінки.

Існує тісний взаємозв'язок між самоконтролем та розвитком учнів. Це зумовлено тим, що при виконанні контрольних дій задіяні всі психічні процеси. Шкільний період має принципове значення для соціального дозрівання людини, для становлення її як особистості. З цим етапом онтогенезу пов'язані і найбільш характерні моменти у формуванні самоконтролю. Самоконтроль і розвиток дитини обумовлені навчанням. Процес формування самоконтролю дитини починається з усвідомлення результатів своїх дій та вчинків. Спочатку дитина усвідомлює результати дій, які стосуються тільки сфери самообслуговування та колективних ігор, але з набуттям дитиною життєвого досвіду, вона починає осмислювати ще й способи досягнення результатів.

Науковці зазначають, що самоконтроль виникає на основі певних потреб та відповідних їм мотивів. У свою чергу, спрямованість самоконтролю та застосування його в навчальній діяльності залежать і від деяких інших проявів самосвідомості особистості, наприклад, від самооцінки та рівня домагань. Розвиток психічних процесів, потреб і пов'язаних із ними мотивів, самооцінка й оцінка оточуючих та характер домагань є важливими факторами, що зумовлюють виникнення самоконтролю і визначають напрями його розвитку.

Важливу роль у становленні самоконтролю в навчальній діяльності дитини молодшого шкільного віку відіграє нав'юваність, податливість до впливу. З цією особливістю тісно пов'язана і інша схильність – наслідування. У дитини помітно зростає здатність до вольових зусиль, інтенсивно розвиваються такі види довільних розумових дій, як навмисне запам'ятовування і пригадування навчального матеріалу, наполегливість в пошуках розв'язання мисленневих задач, довільна увага. Причиною невиконання деяких вимог вчителя, найчастіше, є невміння молодших школярів свідомо регулювати власну діяльність. Невиконання поставлених вимог, або порушення правил виконання, можуть залежати від специфіки мисленневої діяльності, яка виявляється в процесі навчання.

Починаючи з першого класу, діти починають опановувати самоконтроль своєї навчальної поведінки. Вони вчаться правильно сидіти; піднімати руку; збирати портфель; опановують правила поведінки в класі. Після адаптаційного періоду, вчитель спрямовує самоконтроль саме на навчальну діяльність, наприклад, дотримання правил правопису (витримання правильного нахилу та необхідної відстані при написанні цифр).

Якщо самоконтроль має випереджальний характер, він обов'язково пов'язаний з плануванням наступних дій, прогнозуванням результату. Контроль за кінцевим результатом

²³ Блонский, П. П. (1979). Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 ч., с. 214-216.

²⁴ Карапетян, Р. С. (1972). Самоконтроль в трудовой деятельности школьников, с. 39.

поширений у початкових класах і має на меті з'ясувати: як вивчено вірш, які вставлено букви, які слова підкреслено, чи правильно розв'язано приклади, чи точно виміряна стрічку тощо. Якщо формується таке складне вміння, як розгорнутий спосіб дії, тоді важливе значення має поопераційний контроль. Він спрямований на свідоме виконання завдань на всіх його етапах та своєчасне виправлення помилок. Поопераційний контроль лежить в основі програмованого навчання і коментованого управління розумовою діяльністю учнів.

У першому класі самоконтроль здійснюється переважно за зразком. Він, особливо на початку навчального року, займає незначне місце. Першокласники краще сприймають контроль із боку дорослих. У третьому класі учень привчається до самоконтролю вже на основі набутого ним запасу знань. Діти оволодівають певними прийомами здійснення самоконтролю, вони сприймають його, як засіб попередження помилок. У третіх-четвертих класах важливу роль в оволодінні самоконтролем відіграють опосередковані засоби: опора на схему, алгоритм, володіння спеціальними прийомами самоперевірки. Учень буде впевненіше й самостійно контролювати свої дії, якщо вчитель зуміє виховати в ньому правильне розуміння самоконтролю як необхідної умови успішності навчальної діяльності.

Розвиток самоконтролю в навчальній діяльності у молодших школярів підпорядковується певним закономірностям. Учні не одразу опановують навичками самоконтролю. Поступово, навчаючись у школі, завдяки багаторазовим вправам у його здійсненні, самоконтроль стає необхідним елементом навчальної діяльності. Тільки, починаючи з другого класу, самоконтроль починає помітно проявлятися як складова частина навчальної діяльності. Лише в цьому випадку можна сказати, що самоконтроль увійшов у звичку й, можливо, перетворився на рису характеру.

Отже, в дослідженні «самоконтроль» розглядаємо як структурний компонент будь-якої навчальної діяльності, який включає в себе вміння людини перевіряти правильність і не правильність виконання кожного кроку власної діяльності: прогнозувати її мету; ускладнення які можуть виникнути при її досягненні; планувати шляхи досягнення мети; діагностувати правильність виконання кожного її етапу; оцінювати досягнуте.

Щоб зрозуміти, наскільки діти оволоділи навичками самоконтролю, вчителю слід знати рівні сформованості самоконтролю. Психологи Г. Репкіна та Є. Заїка визначили рівні сформованості дії самоконтролю, які допомагають вчителю в узагальненні накопичених у нього відомостей про кожного учня, одержуваних під час проведення різних за змістом і складністю уроків, в результаті аналізу виконуваних учнем самостійних видів робіт і т.д.²⁵

Перший рівень – відсутність самоконтролю. Виконувані учнем дії та операції ніяк не контролюються, часто виявляються неправильними, діти не помічають допущених помилок і не виправляють їх. Часто учні допускають помилки при вирішенні добре знайомих завдань. Школярі ще не вміють виправляти помилки ні самостійно, ні за вказівкою вчителя, тому що не здатні співвідносити свої дії із заданою схемою й виявляти їх відповідність чи невідповідність. Вони неодноразово повторюють одні й ті самі помилки після виправлення вчителем. Звертають увагу лише на порушення зовнішніх вимог («брудно», «загнуті кути»). При проханні вчителя перевірити свою роботу і виправити помилки діють хаотично, не дотримуючись ніякого плану перевірки і не співвідносячи свої дії ні з якою схемою.

Другий рівень – контроль на рівні мимовільної уваги. Контроль виконується не усвідомлено. У його основі лежить погано усвідомлювана учнем схема дії, яка фіксується в мимовільній пам'яті за рахунок багаторазового виконання однієї дії. Учень діє імпульсивно, хаотично, але за рахунок мимовільного запам'ятовування схеми і мимовільної уваги як би передбачає напрям правильних дій, проте не може пояснити, чому слід робити саме так, а не інакше, легко відмовляється від свого рішення. Добре знайомі дії може здійснювати безпомилково, а якщо припуститься помилки, може виявити її самостійно або на проханні вчителя, проте робить це несистематично. Виконуючи недостатньо добре засвоєвані дії, помилки допускає часто, не помічає цього й не виправляє їх.

²⁵ Репкіна, Г. В., Заїка, Е. В. (1993). Оценка уровня сформированности учебной деятельности.

Третій рівень – потенційний контроль на рівні довільної уваги. Під час виконання нового завдання учень може припуститися помилки, але, якщо вчитель просить, то здебільшого знаходить і виправляє її й при цьому може пояснити свої дії. Звіряє власний процес виконання завдання із схемою дії, робить це не завжди, особливо при виконанні нових дій. Дитині важко виконувати нову дію й співвідносити її зі зразком. Під час виконання добре засвоєних дій майже не допускає помилок, а якщо допустить, може самостійно знайти і виправити. У всіх випадках, виправляючи помилку, дитина може обґрунтувати свої дії, посилаючись на засвоєну і усвідомлювану схему дії.

Четвертий рівень – актуальний контроль на рівні довільної уваги. У процесі виконання дії учень орієнтується на добре усвідомлену і засвоєну їм узагальнену схему дії і успішно співвідносить із нею процес вирішення завдання, тому дії загалом виконуються безпомилково. Може правильно пояснити свої дії, безпомилково вирішувати велику кількість завдань, побудованих на основі одного способу дії, співвідносить їх зі схемою. Під час виконання нового завдання чи, зіткнувшись зі зміною умов дій, учень виявляється безпорадним.

П'ятий рівень – потенційний рефлексивний контроль. Зіткнувшись із новим завданням, схожим на ті, які виконувались раніше, учень виконує навчальні дії відповідно до минулої схеми, не помічаючи, що схема неправильна. За допомогою вчителя може виявити помилки, навідні запитання допомагають усвідомити невідповідність застосованої дії до нових умов завдання. Учень намагається виправити помилки, перебудувати застосовуваний спосіб, але він може це зробити лише за допомогою вчителя.

Шостий рівень – актуальний рефлексивний контроль. Вирішуючи нову задачу, зовні схожу на ту, яка вирішувалася раніше, учень може самостійно виявити помилки, що виникають через невідповідність застосовуваного їм узагальненого способу дії (або схеми) нових умов завдання і в зв'язку з цим самостійно вносити корективи в схему дії. На цьому етапі учень уже вміє контролювати не лише відповідність виконуваних дій із схемою, а й відповідність самої узагальненої схеми до нових умов завдання. Знання цих рівнів допоможе вчителю орієнтуватися в тому, на якому етапі формування самоконтролю знаходяться учні й зробити висновки щодо успішності оволодіння самоконтролем.

Проблема контролю вимагає переосмислення, а саме переходу від авторитарного здійснення контролю вчителем до формування самоконтролю учнів. Формування контрольної-оцінних умінь у молодших школярів є необхідною умовою їх повноцінного навчання. Контроль тісно пов'язаний із оцінкою, яка відображає рівень засвоєння навчального матеріалу учнями й висловлює оцінні судження щодо якості роботи. На жаль, нині ця проблема є недостатньо вивченою. У школі до тепер практично не використовуються можливості формування у школярів навички самоконтролю. У зв'язку з цим учні не завжди вміють самостійно знайти помилки в своїй роботі і виправити їх на основі складання власних дій з конкретним або узагальненим зразком. У той час, як вміння звірити свою роботу зі зразком і зробити висновки (виявити помилку або переконатися в правильності виконання завдання) – важливий елемент самоконтролю, якому потрібно вчити.

Для виявлення сформованості навичок самоконтролю на констатувальному етапі дослідження нами було застосовано такі методики «Малювання намиста» (методика І. Аргінської), «Продовжи візерунок» (модифікований варіант методики Г. Кумаріної), а також методи анкетування учнів і спостереження за їх діяльністю на уроці. Дослідження проводили на базі Славгородської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Краснопільської районної ради Сумської області серед учнів 2 класу. Розподіл учнів здійснювався за рівнями сформованості навичок самоконтролю Г. Репкіної, Є. Заїки.

Методика «Малювання намиста» (методика І. Аргінської).

Мета: виявити кількість умов, які може утримати дитина в процесі діяльності при сприйнятті завдання на слух; здатність до самоконтролю

Організація роботи. Завдання виконуються на окремих аркушах з малюванням кривої, що зображує нитку (див. Рис.1). У кожної дитини повинно бути шість різнокольорових олівців.



Рис. 1. Заготовка до методики «Малювання намиста»

Робота складається із двох частин:

- 1) виконання завдання (малювання намиста);
- 2) самоконтроль і у разі необхідності – перемелювання намиста.

Інструкція до першої частини завдання (повторюється двічі):

Вчитель: у кожного з вас на аркушах намальована нитка. На ній треба намалювати п'ять круглих намистин. Усі намистинки повинні бути різного кольору. Середня намистинка повинна бути синьою. Починайте малювати.

Інструкція до другої частини завдання:

Вчитель: зараз я ще раз зазначу, якими повинні бути намальовані намистинки, а ви перевірите малюнки – чи все виконали правильно. Хто помітить помилку, зробіть нижче правильний малюнок. Слухайте уважно. (Умови завдання повторюються ще раз повільно, кожна умова виділяється голосом).

Оцінки самоконтролю здійснювалася за такими критеріями:

Перший рівень (відсутність контролю): при наявності помилки учень до завдання не повертається.

Другий рівень (контроль на рівні мимовільної уваги): а) при повторному виконанні жодну із помилок не виправив; б) при повторному виконанні допустив одну або більше помилок.

Третій рівень (потенційний контроль): при повторному виконанні виправив не всі допущені помилки.

Четвертий рівень (актуальний контроль): а) завдання відразу виконано правильно; б) при повторному виконанні помилки виправляє правильно і повністю.

Результати свідчать (див. Рис. 2), що у більшості учнів уміння самоконтролю сформовано на рівні мимовільної уваги (понад 42% учнів). Позитивно, що є учні які безпомилково виконали завдання (14,3%). Більше ніж 28% учні, які при повторному виконанні виправили не всі допущені помилки, пояснюючи це тим, що були не уважні.

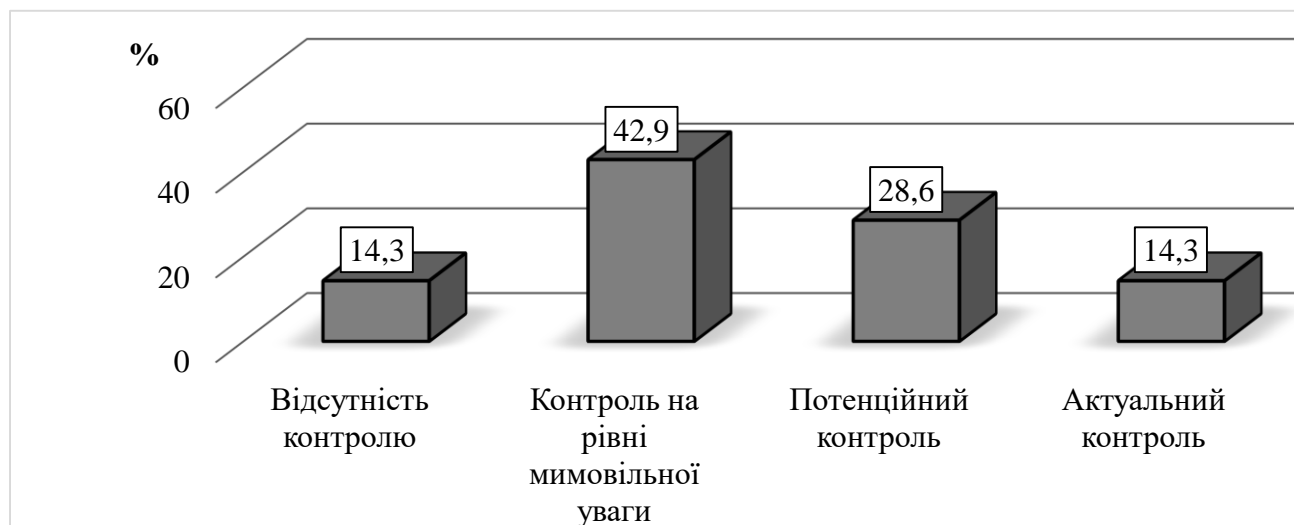


Рис. 2. Розподіл учнів за рівнями сформованості самоконтролю за методикою «Малювання намиста» (методика І. Аргінської)

Методика «Продовжи візерунок» (модифікований варіант методики Г. Кумаріної).

Мета: встановити рівень розвитку зорового аналізатора, уміння тримати зоровий образ, що сприйнятий з дошки, і переносити його на робочий аркуш; виявити уміння встановлювати закономірність, здатність до самоконтролю і самонавчання.

Організація роботи. Візерунок-зразок, завчасно прикріплюється на дошку (див. Рис. 3.).

Візерунок виконується двома кольорами, червоним і синім. Дітям роздаються чисті аркуші в клітинку. Перед кожним учнем лежить шість кольорових олівців.

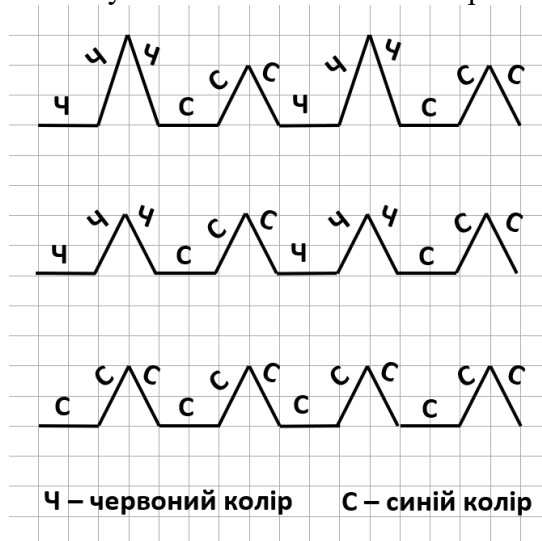


Рис. 3. Візерунок-зразок для методики «Продовжи візерунок» (модифікований варіант методики Г. Кумаріної)

Робота складається із двох частин:

1) змалювати і продовжити три візерунки;

2) самоконтроль і у випадку необхідності – перемелювання візерунка (візерунків), в якому (в яких) припущені помилки.

Інструкція до першої частини завдання складається із трьох етапів:

а) Вчитель: зрозуміло, ви раніше малювали візерунки і, маю надію, любите це робити. Зараз ви намалюєте на своїх аркушах перший візерунок – такий самий, як на дошці, – продовжите його до кінця рядка.

б) Вчитель: тепер намалюйте візерунок такий самий, як на дошці другий візерунок і продовжить його до кінця рядка.

в) Вчитель: а тепер намалюйте третій візерунок і також продовжить його до кінця рядка.

Інструкція до другої частини завдання:

Вчитель: порівняйте всю вашу роботу з візерунками на дошці: виконуйте завдання від нижнього малюнка до верхнього. Якщо помітите в себе помилку, виправляти не потрібно. Намалюйте новий візерунок нижче. (Вчитель показує на дошці де слід зображувати правильний варіант.) Чи всі зрозуміли завдання? Запитайте зараз, якщо щось не зрозуміло.

Оцінки самоконтролю здійснювалася за такими критеріями як і для методики «Малювання намиста» (методика І. Аргінської).

Результати (див. Рис. 4) за другою методикою свідчать, що у більшості учнів уміння самоконтролю сформовано на рівні мимовільної уваги (понад 57% учнів). Позитивно, що є учні які безпомилково виконали завдання (14,3%). Аналізуючи помилку учнів бачимо, що учні які припустилися помилок, майже всі намагалися їх виправити, проте виконуючи роботу над помилками все рівно припустилися помилки або виправили не всі. З першим візерунком більшість дітей впоралась впоралася майже безпомилково. В другому візерунку більшість помилок стосувалася того, що не по аналогії з першим малюнком були як низькі так і високі

піки. В третьому візерунку були помилки двох видів: зображували піки різної висоти, і виконували зображення різним кольором.

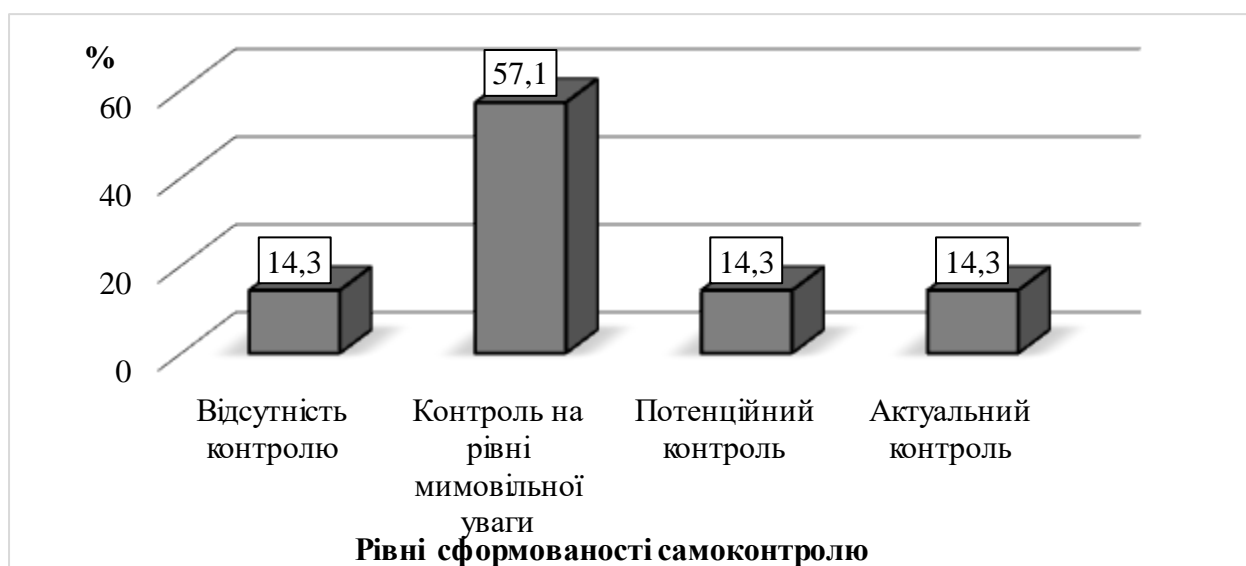


Рис. 4. Розподіл учнів за рівнями сформованості самоконтролю за методикою «Продовжи візерунок» (модифікований варіант методики Г. Кумаріної)

З учнями проведено анкетування, метою якого було виявити, чи вміють учні контролювати власну навчальну діяльність. Результати анкетування показали, що учні рідко здійснюють самоконтроль. Про це свідчить відповідь на запитання «Чи перевіряєш ти себе при виконанні якого-небудь завдання?»: 57,2% відповіли, що «інколи» перевіряють себе при виконанні навчального завдання; 14,3% – «часто»; 28,6% – «ніколи». Те, що самоконтроль більшість дітей здійснюють неусвідомлено свідчать відповіді на такі запитання анкети: «Як ти себе перевіряєш?»; «Навіщо ти себе перевіряєш?»; «Як ти гадаєш, що значить – перевірити виконану роботу?»; «Чи є щось спільне в тому, що ти робиш, для того щоб виконати завдання з математики, української мови і т.д.?». 14,3% змогла відповісти на поставлені запитання; 14,3% дала часткову відповідь; 71,5% взагалі не змогли дати відповіді на поставлені запитання. На запитання анкети «Чи перевіряєш самотійно правильність виконання домашнього завдання?» 14,7% відповіла, що перевіряє правильність виконання домашнього завдання «часто»; 14,3% – «інколи»; 71,5% – «ніколи». В основному перевірку домашнього завдання здійснюють батьки, а це означає, що вчителю необхідно донести до них важливість формування навичок самоконтролю. Загалом проведене анкетування ще раз підтвердило, що у дітей переважає другий рівень сформованості самоконтролю – контроль на рівні мимовільної уваги.

Спостереження за діяльністю учнів на уроці підтверджують результати отримані при діагностуванні рівнів сформованості самоконтролю за допомогою методик «Малювання намиста» (методика І. Аргінської), «Продовжи візерунок» (модифікований варіант методики Г. Кумаріної) – в більшості учнів самоконтроль перебуває на рівні мимовільної уваги. В основі самоконтролю лежить несвідома чи погано усвідомлювана учнем схема дії, яка зафіксувалася в його мимовільній пам'яті за рахунок багаторазового виконання однієї і тієї ж дії. Нездатність учнів здійснювати самоконтроль пов'язаний із тим, що вчителі не приділяють належної уваги формуванню розглядуваного вміння.

Виходячи зі сказаного, можна зробити висновок, що проблема формування самоконтролю в учнів початкових класів є досить актуальною і значущою для педагогіки в науковому і прикладному відношенні. Процес формування самоконтролю передбачає опір на мотиваційний і процесуальний компоненти учіння, тобто виховання потреби якісно виконувати й перевіряти будь-яку роботу і навчання спеціальних прийомів самоконтролю.

Література

1. Блонский, П. П. (1979). Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 ч. М.: Педагогика. Ч. 1.
2. Репкина, Г. В. Заика, Е. В. (1993). Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск: Пеленг.
3. Ительсон, Л. Б., Семенюк Л. М. (1998). Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов. Воронеж: Издательство НПО МОДЭК.
4. Карапетян, Р. С. (1972). Самоконтроль в трудовой деятельности школьников. *Проблемы индустриальной психологии*. Ярославль. 37-54.
5. Левитов, Н. Д. (1956). Вопросы психологии характера. М.: Учпедгиз.
6. Лында, А. С. (1973). Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. М.: Знание.
7. Педагогика: курс лекций / [под общ. ред. Г. И. Щукиной] (2007). М.: Просвещение.
8. Рувинский, Л. И. (1984). Самовоспитание личности. М.: Мысль.
9. Соболев, Г. А. (2007). Самоконтроль учащихся начальной школы. – М.: Акад. Проект.
10. Тухман, И. В. (2004). Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников. *Начальная школа*. М., 2, 20-24.
11. Фіцула, М. М. (2000). Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищ. пед. закладів освіти. К.: Академвидав.
12. Щукина, Г. И. (1998). Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика.
13. Эльконин, Д. Б. (1987). Психология обучения младшего школьника. М.: Просвещение,

1.3. DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITIES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROJECT IMPLEMENTATION PROCESS

1.3. РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТУ

Формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку є однією з головних цілей дошкільної освіти в Україні. Екологічна культура – це частина загальної культури сучасної людини, і включає в себе, зокрема, знання про закономірності у природі, емоційно-ціннісне ставлення до природного довкілля, активну позицію щодо його збереження. Функції розвитку пізнавального інтересу, навичок дослідження довкілля, критичне мислення, увагу, вміння співпрацювати з однолітками виконує організована дослідницька діяльність під час ознайомлення дітей з природою у закладах дошкільної освіти.

Сучасні педагоги наголошують на використанні переважно наочних і практичних методів у процесі ознайомлення дітей з природою та екологічному вихованні. Визначення сутності дослідницької діяльності дітей та становлення поняття дослідницьких методів навчання розглядали Г. Ващенко, І. Єрмакова, І. Лернер, М. Махмутов, Б. Райков, О. Савенков, К. Ягодовський та багато інших. Також у працях педагогів розглянуто питання підготовки вихователів до організації дослідницької роботи дітей старшого дошкільного віку, наприклад, у роботах С. Балашової, Н. Бібік, Т. Водолазької та інших науковців.

Мета нашого дослідження – експериментальним шляхом перевірити ефективність розвитку дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку для успішного формування у них екологічних знань. Для досягнення мети необхідно було виконати окремі завдання: визначити діагностичний матеріал для перевірки критеріїв сформованості дослідницької діяльності; провести діагностику рівня сформованості уявлень про природу та інтересу до дослідницької діяльності у дітей старшого дошкільного віку; провести аналіз організації дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Наша дослідна робота здійснювалася на базі дошкільного навчального закладу № 23 «Золотий ключик», м. Суми. Як експериментальна була виділена група дітей старшого дошкільного віку. У ході дослідження використовувалися такі методи: емпіричні (опитування, спостереження); методи обробки отриманих даних (якісний і кількісний аналіз результатів дослідження, метод наочного представлення результатів). Реалізація методів здійснювалася під час спостереження за проявами дослідницької діяльності (за критеріями Г. Щукіної²⁶), використання методики «Дерево бажань» В. Юркевича²⁷.

На підставі проведеного нами аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури ми виділили критерії розвитку дослідницького інтересу у дітей дошкільного віку, що включає в себе три позиції: основні складові дослідницького інтересу, показники його проявів і стадії розвитку даних проявів (Табл. 1).

Для виявлення інтелектуального критерію дослідницької діяльності дітей дошкільного віку було запропоновано опитувальник з виявлення рівня сформованості у дітей уявлень про неживу природу в контексті вивчення теми «Метеорологія», узагальнені результати якого наведені в Таблиці 2.

У експериментальній групі показники високого рівня мають всього двоє дітей (15 %). Вони виконували завдання самостійно, докладно і послідовно відповідали на поставлені запитання. Четверо-п'ятеро вихованців показали середній рівень – це 31-38% респондентів.

²⁶ Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.

²⁷ Воршнина Л. В. Коррекционная педагогика. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей в ДОУ: учеб. Пособие для бакалаврата и специалитета. 2-е изд. М.: Юрайт, 2018. 291 с.

Таблиця 1. Критеріально-рівнева шкала формування дослідницької діяльності у дітей старшого дошкільного віку

Кри-терій	Показники проявів	Стадії розвитку проявів	Методики діагностики
Інтелектуальний	Виникнення пізнавальних запитань; спрямованість до досліджуваного об'єкта; уявлення про навколишній світ	I. Уявлення безсистемні; наявність широкого недиференційованого інтересу; інтерес до нових фактів і явищ; наявність пізнавальних запитань предметного характеру	Виявлення рівня сформованості у дітей уявлень про природу (в контексті вивчення метеорології) ²⁸
		II. Диференціація уявлень про навколишній світ; інтерес до пізнання явних та істотних властивостей предмета; конкретизація й ускладнення пізнавальних запитань	
		III. Уявлення системні; наявність інтересу до виявлення закономірностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; виникнення пізнавальних запитань причинно-наслідкового характеру, міркувань	
Емоційно-вольовий	Прояв емоцій, пов'язаних з пізнанням; активність і самостійність у подоланні труднощів; зосередженість і увага до пізнавальної інформації	I. Дослідницька інертність, відхід від діяльності в разі ускладнень; мінімальна самостійність; епізодичне емоційне переживання	Методика «Дерево бажань» В. Юркевича
		II. Дослідницька активність, що вимагає стимулювання з боку дорослого; прояв ситуативної самостійності; подолання труднощів за допомогою дорослого; емоційно-пізнавальне ставлення до діяльності	
		III. Висока мимовільна активність; захоплена самостійна робота; прагнення до подолання труднощів; стійка емоційно-дослідницька спрямованість на певну сферу навколишньої дійсності	
Процесуальний	Дослідницький підхід у вирішенні розумових і пошукових завдань; прагнення знайти нестандартний спосіб рішення пошукового завдання; спрямованість на окремі сторони дослідницької діяльності; прояв умінь вступати в діалог з приводу пізнання	I. Спрямованість на результат дослідницької діяльності; репродуктивність у вирішенні поставлених завдань; індивідуальний характер діяльності	Метод спостереження за проявами дослідницької діяльності (за критеріями Г. Щукіної)
		II. Спрямованість на постановку цілей або завдань; інтерес до змісту об'єкта пізнання; ситуативне включення в діалог з партнером по дослідницької діяльності; інтерес до різних способів вирішення завдань	
		III. Спрямованість на процес дослідницької діяльності; інтерес до перетворення і вдосконалення власної діяльності; використання різноманітних нестандартних способів у вирішенні завдань	

Ці діти у деяких випадках допускали незначні помилки у відповідях на запитання, або ж відповідають обґрунтовано, однак відповіді неповні. У 6-7 дітей (приблизно половина) групи виявлено низький рівень. Ці діти мають невеликі за обсягом, неточні знання, відповідають нерішуче, довго думають, часто припускаються помилок; не можуть самостійно визначити властивості температури повітря; погано орієнтуються в знаннях про температуру. Таким чином, аналіз результатів констатувального етапу експерименту показав, що у більшості дітей уявлення про неживу природу знаходиться на середньому і низькому рівні.

²⁸ Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2005. 224 с.

Таблиця 2. Сформованість уявлень про природу у дітей старшого дошкільного віку в контексті вивчення теми «Метеорологія» на констатувальному етапі експерименту (інтелектуальний критерій)

Показник	Завдання «Температура повітря»			Завдання «Небо і сонце»		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Кількість дітей	6	5	2	7	4	2
Відсотки	47	38	15	54	31	15

Для виявлення емоційно-вольового критерію сформованості дослідницької діяльності ми використовували методика «Древо бажань» з виявлення пізнавальних емоцій: активність і самостійність у подоланні труднощів; зосередженість і увага до пізнавальної інформації. Узагальнені результати наведені в Таблиці 3.

Як бачимо з Таблиці 3, високий рівень виявлення емоційної зацікавленості, пов'язаної з дослідницькою діяльністю зафіксовано у 15% дітей, середній рівень – 62% вибірки, а низький рівень емоційно-вольового критерію у 23% вихованців.

Таблиця 3. Рівень сформованості емоційно-вольового критерію дослідницької діяльності у молодших школярів за методикою «Древо бажань» за В. Юркевича на констатувальному етапі експерименту

Показник	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Кількість дітей	2	8	3
Відсотки	15	62	23

Для виявлення процесуального критерію сформованості дослідницької діяльності ми використовували метод спостереження за проявами дослідницького інтересу (за критеріями Г. Щукіної), узагальнені результати якого наведені в Таблиці 4.

Таблиця 4. Результати прояву дослідницької діяльності за Г. Щукіною на констатувальному етапі експерименту (процесуальний критерій)

Показник	Ситуативний інтерес	Стійкий активний інтерес	Особистісний інтерес
Кількість дітей	7	6	0
Відсотки	54	46	0

У ході дослідження прояву дослідницької діяльності у дітей старшого дошкільного віку ми отримали наступні результати. У більш ніж половини дошкільників переважає ситуативний (епізодичні переживання) прояв інтересу до дослідницької діяльності, що вказує на слабку спрямованість пізнавальної активності. У 46% дітей (менше половини) стійкий активний інтерес (емоційно-пізнавальне ставлення до предмету, об'єкту або певної діяльності). Особистісного інтересу до дослідницької діяльності не виявляв ніхто.

Як бачимо, чітко викреслюються недоліки у сформованості уявлень про природу у старших дошкільників, що впливає з низького рівня пізнавальної активності дошкільників, яка, у свою чергу, залежить від недостатньо розвинутого пізнавального інтересу. У вихованців старшої групи повинні бути досить добре сформовані пізнавальні уміння та інтереси, однак тут простежуються проблеми в організації освітньої діяльності у закладах дошкільної освіти.

Наступним етапом нашого дослідження було здійснення діагностики рівня мотиваційної готовності вихователів до розвитку у дітей дослідницької діяльності. Питання, які були запропоновані вихователям:

1. Чи необхідно розвивати дослідницьку діяльність дітей проектними методами?
2. Чи є необхідність в удосконаленні методів розвитку дослідницької діяльності Ваших вихованців?
3. Чи створені у ЗДО умови для підвищення рівня розвитку дослідницької діяльності дітей?

4. Як Ви вважаєте, чи достатній рівень розвитку дослідницької діяльності у дітей для їх роботи на метеомайданчику?

5. Чи зацікавлені ви в створенні у Вашій групі інформації для батьків про важливість та методи розвитку дослідницької діяльності дітей?

6. Чи будете долучатися до створення метеомайданчика в ЗДО з метою розвитку дослідницької діяльності у дітей старшого дошкільного віку?

Результати опитування показали, що вихователі зацікавлені у роботі з розвитку дослідницької діяльності дошкільників. 90% педагогів готові підвищувати рівень розвитку дослідницької діяльності дошкільників на заняттях з метеорології. Всі анкетовані вихователі дали згоду на участь у створенні метеомайданчика та у проектній діяльності на ньому.

Пізнавальний розвиток дитини здійснюється також у сім'ї. В роботі закладів дошкільної освіти значну роль відіграє співпраця з батьками вихованців, тому ми провели анкетування батьків старшої групи, вік респондентів від 27 до 45 років. Запитання в анкеті були побудовані таким чином, щоб визначити рівень і потенціал дошкільників та зацікавленість батьків у розвитку пізнавальної активності дитини.

Питання, які входили в анкетування для батьків:

1. Чи знаєте Ви, що таке метеорологія?

2. Чи необхідно розвивати дослідницьку діяльність дітей на заняттях метеорологією?

3. Як Ви вважаєте, чи достатній рівень розвитку дослідницької діяльності у Вашої дитини для занять метеорологією?

4. Чи створені у ЗДО умови для підвищення рівня дослідницької діяльності дітей?

5. Чи є у Вашій групі інформація для батьків про підвищення рівня дослідницької діяльності?

6. Чи зацікавлені ви в наданні допомоги у створенні метеомайданчика в ЗДО?

Результати анкетування показали, що усі батьки зацікавлені в створенні системи роботи з розвитку дослідницької діяльності їх дітей і бажають підвищувати її рівень шляхом реалізації дослідницьких проектів. 70% були згодні надавати допомогу у створенні метеомайданчика і всі дали згоду на участь дошкільників у проектній діяльності на ньому.

Отже, шляхом впровадження в практику роботи закладу дошкільної освіти метеомайданчика на його території та розробленого нами проекту діяльності ми провели ряд занять з вивчення основ метеорології, що сприятиме розвитку пізнавального інтересу та дослідницької діяльності вихованців. Нижче надаємо короткий опис проекту «Юний метеоролог», реалізованого нами в ході експерименту.

Мета проекту: сформувати та розвинути у дітей старшого дошкільного віку пізнавальний інтерес до неживої природи та навички дослідницької діяльності, стимулювати їх використання у повсякденному житті.

Освітні завдання:

– поглибити уявлення й знання дітей про температуру і тиск повітря, причини і напрям вітру;

– формувати й поглиблювати уявлення про явища природи рідного краю і їх значення в житті людини, про професію метеоролога;

– формувати навички користування метеорологічними приладами: термометр, флюгер, вітрячок, сонячний годинник;

– навчити помічати та фіксувати зміни, що відбуваються з погодою, рослинами, тваринами кожної пори року;

– формувати вміння передбачати погоду за народними прикметами і метеоприладами.

Розвивальні завдання:

– сформувати бажання дітей проводити довготривалі спостереження за сезонними змінами, навчити аналізувати й робити висновки, сприяти розвитку інтересу до регулярних спостережень за погодою;

– розвивати вміння визначати певну власну позицію, сприяти формуванню власного бачення даної проблеми;

- розвивати вміння спостерігати за явищами природи,
- розвивати самостійність і ініціативу, комунікативно-мовленнєву компетентність.

Виховні завдання:

- виховувати ціннісне ставлення до навколишнього середовища, дбайливе ставлення до всього живого, любов до рідного краю;
 - виховувати інтерес до навколишнього середовища, вміння бачити і розуміти процес змін в природі;
 - виховувати відповідальність, самооцінку, бажання прийти на допомогу один одному.
- сформувані в дітей власний погляд на події, позитивні емоції;
- застосовувати особистий досвід у вирішенні певних ігрових ситуацій і проблемних завдань;
 - створити умови для реалізації пізнавальної та соціальної активності дітей.

Характеристика проекту:

- за тривалістю: довгостроковий;
- за кількістю учасників: колективний;
- за характером контактів: в межах ЗДО
- за характером діяльності: інформаційно-дослідницький;
- за змістом: природничий;
- об'єкт пізнання: явища природи, погода.
- проблема: що таке погода і від чого вона залежить.

Гіпотеза: процес спостереження за погодою буде цікавим для дошкільників, якщо на території закладу, в плані маршруту екологічної стежки, обладнати елементарний метеорологічний майданчик та організувати цикл занять з реалізації проекту «Юні метеорологи» з метою ознайомлення дітей із метеорологічними приладами й способами їх застосування на практиці.

Етапи реалізації проекту: підготовчий; практичний; аналітичний.

Очікуваний результат: дошкільники мають знання про температуру, напрямлення вітру; визначають час за сонячним годинником; мають елементарні уявлення про явища природи, їх значення в житті людини, про професію метеоролога; сформовані навички користування приладами для спостережень за погодою.

Хід та результати реалізації проекту.

На першому етапі до роботи на метеорологічному майданчику були залучені діти старшої групи. Робота розпочалася зі знайомства з погодними символами. У дітей виникли питання: «Для чого це? Як працює? Що означають позначки?». Не відповідаючи прямо на ці питання, вихователь спонукає дошкільників самостійно шукати відповідь, через спроби і помилки підводить до висновків, демонструючи логічні зв'язки. Запитання педагога дали дошкільникам розуміння сутності об'єктів.

На другому етапі дітям демонстрували термометр і ставили запитання: «Для чого тут термометр? Що ним можна виміряти, крім температури повітря?». Даний метод допоміг дітям зрозуміти, що термометром можна виміряти також температуру води (ємність з водою стоїть на вулиці). Після чого вихователь показав інший термометр і поставив завдання зрозуміти, для чого другий термометр. Після висловлювання різних гіпотез дошкільників, вихователь зупиняється на правильному варіанті – для землі (грунту), для чого заздалегідь у землі робиться лунка відповідно до розміру термометра і прив'язується до приладу тасьма для зручності занурення в лунку. Таким чином, діти опанували навички зняття показань з трьох термометрів (повітряного, водного і ґрунтового). Ці дані порівнюються: що тепліше, а що холодніше. Проведення такого порівняльного аналізу в різні пори року дає дітям ключ до розгадки багатьох незрозумілих та невідомих раніше понять.

Надалі діти знайомилися з новими приладами. Таким чином, ми постійно підтримували дитячий інтерес до нових знань, закріплюючи вже наявні навички у визначенні погодних показань. Всі спостереження і вимірювання проходили при постійному фіксуванні отриманих результатів в схемах, розміщених в куточку природи у груповому приміщенні.

Робота зі схемами включала в себе також підбиття підсумків за місяць, за сезон (зима, весна, літо, осінь). Зміст підсумкових завдань відповідав темі. Були поставлені завдання підрахувати, яких днів взимку було більше: ясних, з опадами або вітряних; з якого числа за погодним календарем прийшла зима зі стійкими низькими температурами; коли була перша відлига тощо.

Календарі, що використовувалися в роботі з дошкільниками, можуть бути різні (в залежності від віку дітей). У середніх групах – більш прості зі схематичними зображеннями хмарності й опадів. У старших групах в календарях погоди можна позначати показники температури, силу вітру, кількість опадів, тобто, фіксувати усі зареєстровані на метеомайданчику дані.

Під час ознайомлення з приладами для визначення погоди вихователь додатково дає дітям знання про народні прикмети, показує і перевіряє їх на практиці. Так, при вивченні теми «Комахи», спостерігаючи за мурахами, діти дізналися, що мурахи ховаються в мурашник перед дощем. Таким чином, вони переконалися в правильності тлумачення прикмети на практиці. Між дошкільниками зав'язалася суперечка, яка буде погода. Це стимулювало їх до складання свої метеопрогнозів. Ці прогнози спочатку були засновані на показаннях приладів, а потім по хмарах і, звичайно ж, з використанням народних прикмет.

Таким чином, детально розроблена і організована робота з реалізації проекту на метеомайданчику є самостійним напрямком розвитку дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку. Варто відзначити, що завдяки заняттям на метеомайданчику у дітей сформувалися як загальні поняття про погоду, так про роль людини в природі. Наш метеомайданчик допоміг сформуванню розуміння взаємозв'язку між температурою повітря й одягом, що потрібно одягнути на сьогодні, звернути увагу й дослідним шляхом перевірити народну мудрість, спробувати передбачити погоду на завтрашній день. Оскільки проект «Юний метеоролог» є довгостроковим, то вихователі надалі працюють за його планом.

Метою контрольного етапу було визначення динаміки результатів проведеної роботи та виявлення рівня сформованості дослідницької діяльності у дітей старшого дошкільного віку після реалізації проекту. Для виявлення динаміки розвитку інтелектуального критерію дослідницької діяльності дітям було запропоновано опитувальник з виявлення рівня сформованості уявлень про природу в контексті теми «Метеорологія», узагальнені результати якого наведені в Таблиці 5.

Таблиця 5. Сформованість уявлень про природу у дітей старшого дошкільного віку на контрольному етапі експерименту (інтелектуальний критерій)

Показники	Завдання «Температура повітря»			Завдання «Небо і сонце»		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Кількість дітей	3	6	4	3	5	5
Відсотки	23	46	31	23	38	38

Як бачимо, після реалізації проекту удвічі більше дітей показали високий рівень сформованості уявлень про неживу природу, вони докладно і послідовно відповідали на поставлені запитання. Кількість дошкільників із середнім рівнем збільшилася незначно. Ці діти в деяких випадках допускали незначні помилки при відповіді на запитання, відповіді були короткими, однак обґрунтованими. Значно знизилася кількість дітей з низьким рівнем сформованості уявлень. Вони, наприклад, не могли самостійно визначити властивості температури повітря, не давали відповіді на запитання, як використовуються дані температури.

Для виявлення змін у емоційно-вольовому критерії сформованості дослідницької діяльності ми використовували методику «Дерево бажань» (див. Табл. 6).

Як видно з Таблиці 6, кількість вихованців з високим рівнем пізнавальних емоцій збільшилася вдвічі за рахунок дітей, які спочатку показували середній рівень. Дошкільників з низьким рівнем емоцій, пов'язаних з пізнанням, залишилося тільки двос.

Таблиця 6. Результати контрольного аналізу сформованості дослідницької діяльності у дітей старшого дошкільного віку (емоційно-вольовий критерій)

Показники	Високий	Середній	Низький
Кількість дітей	4	7	2
Відсотки	31	54	15

Для визначення змін за процесуальним критерієм сформованості дослідницької діяльності ми використовували також метод спостереження за проявами дослідницького інтересу (Табл. 7).

Таблиця 7. Результати контрольного зрізу прояву дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку (процесуальний критерій)

Показники	Ситуативний інтерес	Стійкий активний інтерес	Особистісний інтерес
Кількість дітей	2	3	8
Відсотки	15	23	62

У ході дослідження сформованості дослідницької діяльності у дітей старшого дошкільного віку ми отримали найбільш вражаючі результати. Якщо перед початком експерименту більше половини вихованців демонстрували ситуативні (епізодичні) прояви інтересу до дослідницької діяльності, що вказує на слабку пізнавальну активність, то на контрольному етапі лише у 15% дітей зафіксовано їх переважання. Кількість дітей зі стійким активним інтересом (емоційно-пізнавальне ставлення до предмета, об'єкта або певної діяльності) також зменшилася вдвічі. Зате 62% дошкільників проявляли особистісний інтерес до дослідницької діяльності, що характеризується спрямованістю на результат дослідницької діяльності; продуктивність у вирішенні поставлених завдань; індивідуальний характер діяльності.

З результатів даного дослідження видно кореляцію між пізнавальною активністю дітей дошкільного віку, сформованістю у них дослідницької діяльності та рівнем уявлень про природу. Тобто, удосконалення роботи закладів дошкільної освіти треба спрямовувати саме на використання методів практичних і проблемних, які сприяють підвищенню інтересу вихованців до самої діяльності та її змісту. Результати констатувального етапу експерименту продемонстрували несуттєвий рівень якості формування дослідницької діяльності дітей дошкільного віку традиційними методами, оскільки середні значення показників ефективності знаходилися в межах від низького до середнього рівнів. У ході роботи з розвитку дослідницької діяльності старших дошкільників було запропоновано створити метеомайданчик і використовувати його для реалізації проекту «Юні метеорологи». Розроблений та впроваджений проект показав свою результативність і доцільність, оскільки після формувального етапу експерименту значно зріс рівень сформованості дослідницької діяльності у дошкільників, особливо у процесуальній сфері. Тобто, вихованці продемонстрували особистісні мотиви, інтерес до самої діяльності, були більш спрямовані на її результат, стали приділяти більше уваги діяльності дослідницького характеру в природі, їх інтерес в основному має стійкий характер до виконуваної діяльності, стали більш активні й допитливі в питаннях дослідження природи.

На підставі проведеного дослідження можна зробити висновки, що загальний рівень дослідницької діяльності в процесі виконання проектів у дітей значно підвищився.

Література

1. Воршнина Л. В. Коррекционная педагогика. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей в ДОУ: учеб. Пособие для бакалаврата и специалитета. 2-е изд. М.: Юрайт, 2018. 291 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. К: Редакція журналу «Дошкільне виховання». 2016. 18 с.

3. Лисенко Н. Використання спостережень в роботі з екологічного виховання дошкільників. *Дитячий садок*. 2014. № 25-26. С. 10- 20.
4. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2005. 224 с.
5. Організація спостережень в дитячому садку / упоряд. О. Ю. Харченко. Х.: Вид. група «Основа», 2007. 211 с.
6. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників. К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002. 211 с.
7. Проектні технології у дошкільному навчальному закладі / упоряд. Буракова Ю. Д. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 234 с.
8. Савенков О. Пробудити дослідника в дитині. *Дошкільне виховання*. 2013. № 2. С. 2-7.
9. Система роботи з формування екологічної освіти та виховання дітей молодшого дошкільного віку / укладач Г. Ю. Ситникова. Запоріжжя: ТОВ «ЛТД», 2015. 211 с.
10. Суржанська В. А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Харків, 2004. 218 с.
11. Формування первинних екологічних уявлень у дошкільників: методичний збірник перспективного педагогічного досвіду з проблеми екологічної освіти дітей дошкільного віку / За ред. Р. О. Романчук. Запоріжжя: 2014. 310 с.
12. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.

1.4. TECHNOLOGY OF INCREASE THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF PARENTS FROM FAMILIES OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS

1.4. ТЕХНОЛОГІЯ ПІДВИЩЕННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАТЬКІВ ІЗ СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Сучасна українська сім'я знаходиться в кризовому стані, який вирізняється посиленням психологічної напруги, збільшенням кількості стресових ситуацій, відмовою від узвичаєних цінностей і появою нових, інколи необґрунтованих і несталих. Це негативно позначається на функціонуванні інституту сім'ї, змісті внутрішньосімейної життєстійкості. На сьогодні поширюється таке явище, як соціальна депривація – обмеження умов, матеріальних і духовних ресурсів сім'ї, необхідних їй для виживання та адекватного входження в культуру суспільства. З одного боку, батьки, не володіючи в достатній мірі знаннями щодо специфіки правильного виховання дітей, вікових та індивідуальних особливостей дитини, здійснюють процес сімейного виховання всліпу, інтуїтивно, розрізнено і хаотично. З другого боку, вони далеко не завжди готові самостійно вирішувати суперечність між перехідними цінностями і законами конкретної історичної ситуації, а тому не спроможні забезпечити своїх дітей від агресивного наступу інформації, засвоєння хибних ідеалів.

Як зазначає Т. Алексеєнко, сучасний стан сімейного виховання характеризує таке унікальне явище, як поліпарадигмальність – одночасна присутність у сімейному вихованні різних виховних парадигм, поєднання традиційних і нових ідей виховання, які ситуативно доповнюють одна одну. Нові ідеї сімейного виховання утверджуються разом з утвердженням нових суспільних ідеалів і цінностей, нових типів сімей та нових концептуальних ідей соціальної (сімейної) політики.²⁹

Особливо гостро постає на сьогодні проблема педагогічної взаємодії з батьками з сімей вимушених переселенців. Соціальне функціонування таких сімей з об'єктивних і суб'єктивних причин ускладнене або порушене, а їх існування нерідко перебуває під загрозою. Багато регіонів України стали другою домівкою для багатьох родин, які стали свідками військових дій, деякі втратили рідних, знайомих, роботу, документи, будинки та матеріальні цінності, нажиті протягом усього життя. У процесі такого переїзду, який супроводжувався різноманітними труднощами, й адаптації на новому місці переселенці переживають безліч соціальних, економічних і психологічних проблем.

Усе зазначене вище актуалізує проблему надання сім'ї педагогічної допомоги, зокрема у підвищенні її виховного потенціалу, що спонукає до пошуків адекватних способів її розв'язання.

Виховний потенціал сім'ї є сукупністю реальних і потенційних можливостей соціально-педагогічної самоорганізації сім'ї, що дає змогу цілеспрямовано задовольняти різнобічні потреби членів сім'ї. Характер виховного потенціалу сім'ї визначають як об'єктивні (склад сім'ї, загальний рівень освіти батьків, матеріальні умови тощо), так і суб'єктивні чинники, які у складі виховного потенціалу сім'ї найбільшою мірою впливають на розвиток особистості дитини.

З метою підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців розроблена технологія залучення батьків і вчителів до цієї взаємодії на засадах партнерства, яка повною мірою враховує суб'єктивні складники поняття «виховний потенціал», а саме: *ціннісно-гуманний* (психологічний клімат, ціннісна єдність членів сім'ї, сприйняття дитини, любов і довіра у взаєминах); *комунікативно-емоційний* (характер внутрішньосімейного спілкування, стиль сімейного виховання); *компетентнісний* (батьківська компетентність як інтегративна характеристика знань, почуттів, дій батьків щодо виховання дитини); *організаційно-діяльнісний* (організація сімейного дозвілля, самоорганізація, спільна діяльність членів сім'ї).

²⁹ Алексеєнко, Т. Ф. Сімейне виховання: концептуалізація ідей теорії і практики, с. 221.

Технологія підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців охоплює такі етапи: цільовий, організаційний, діяльнісно-коригуючий, рефлексивний.

У рамках *цільового етапу* визначається мета і завдання соціально-педагогічного супроводу підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців.

Робота з організації соціально-педагогічного супроводу підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців здійснюється з такими суб'єктами виховного процесу – батьками дітей молодшого шкільного і підліткового віку, педагогами.

З батьками соціально-педагогічний супровід полягає у наданні допомоги у підвищенні їхнього виховного потенціалу (мета), а саме: у формуванні ціннісного ставлення до дитини, прагненні створити сприятливі умови для її духовно-морального, емоційного розвитку, вдосконаленні знань щодо психолого-педагогічних закономірностей навчання і виховання дітей молодшого шкільного і підліткового віку, виробленні вмій вибудовувати конструктивні взаємини з дітьми на засадах гуманізму та взаємодопомоги (завдання).

З педагогами – через підвищення рівня педагогічної культури, підготовку та оволодіння технологією здійснення соціально-педагогічного супроводу підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців.

Технологія підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців, на нашу думку, має включати такі основні напрями:

- *інформаційна спрямованість*: надання батькам можливості отримати необхідну інформацію про сутність виховного потенціалу сім'ї та його роль у вихованні дитини, достатнього обсягу знань про виховання дитини, особливості молодшого шкільного і підліткового віку у загальному онтогенезі розвитку особистості, поділитися наявними проблемами у взаєминах з дитиною і середовищем та власним досвідом їх вирішення;

- *терапевтична спрямованість*: надання психологічної допомоги батькам у вирішенні їхніх проблем у взаєминах з дитиною та оточенням, розвиток їхньої рефлексивної позиції та навичок відповідального батьківства, що загалом сприятиме особистісному зростанню кожного учасника;

- *активно-творча спрямованість*: зростання активності, самостійності і взаємної відповідальності батьків у вирішенні наявних проблем, що стосуються виховання дитини, аж до виходу на створення груп взаємодопомоги.

Доцільним є те, щоб означена технологія охоплювала як групову партнерську взаємодію з батьками, так і індивідуальний соціально-педагогічний супровід батьків.

Підґрунтям для конструювання змісту, вибору методів і форм технології є методологічні принципи: гуманізації, особистісно орієнтованої спрямованості, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілеспрямованості та цілісності, співробітництва і партнерства взаємин, превентивності.

Принцип гуманізації у контексті впровадження технології передбачає виявлення та врахування інтересів, потреб суб'єктів взаємодії (батьків, вчителів, психологів, соціальних педагогів) у процесі організації спільної роботи і спілкування; сприйняття батьків як односторонніх, партнерів і союзників учителя; ґрунтування на оптимістичній гіпотезі у взаєминах з батьками із сімей вимушених переселенців у процесі розв'язання наявних у них проблем; прийняття і повага кожного учасника взаємин, його думок.

Принцип особистісно орієнтованої спрямованості передбачає ставлення до особистості як до найвищої цінності, активізацію її позитивних якостей; повагу її гідності; створення умов для розвитку світогляду, самосвідомості, емоційної сприйнятливості, моральної і духовної культури та поведінки, саморозвитку, визначення власних можливостей і цілей та спрямування їх в потрібне русло.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії орієнтує на розуміння дитини як головного суб'єкта виховання (як для вчителя у загальноосвітній школі, так і для батьків у сім'ї). Особистість кожної дитини є унікальною і неповторною. Відкритість у міжособистісному спілкуванні, вільне висловлювання думок і поглядів, створення ситуацій позитивних емоційних переживань з метою подальшого морально-духовного розвитку особистості, її смислотворчості сприяли наданню кожній дитині можливостей для її активного та вільного

розвитку. Також цей принцип спрямовував на рівноправні взаємини між учасниками виховного процесу (вчитель-батьки-діти); співпрацю і співтворчість у міжособистісних взаєминах у поєднанні з різнозобов'язаністю учасників педагогічної взаємодії, налаштованість суб'єктів взаємодії (молодших школярів, підлітків, батьків, учителів) на виховні впливи, відкритість до сприйняття знань та уявлень про виховний потенціал, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до них та умінь виявляти практичні навички з виховання дітей у реальному житті.

Принцип *цілеспрямованості та цілісності* має на увазі спрямування виховної роботи на досягнення чітко визначеної мети; здійснення виховних впливів на суб'єктів взаємодії не за послідовно-паралельною схемою, а комплексно.

Принцип співробітництва і партнерства взаємин передбачає: визнання батьків активними учасниками, а не пасивними об'єктами педагогічної системи; врахування знань і особистісних якостей батьків і формування на цій основі оптимальних педагогічних зв'язків з ними; поцінування компетентності батьків, ініціативи; заохочення досягнень й особистого внеску кожного з них у виховну діяльність школи.

Реалізуючи цей принцип, враховували життєвий і виховний досвід батьків з виховання дитини в сім'ї (презентація власного досвіду сімейного виховання й аргументація його доцільності, залучення батьків до участі в підготовці проведення класних і загальношкільних виховних заходів, обробки одержаної інформації, внесення пропозицій щодо своєї участі в життєдіяльності класу, школи з наступною їх реалізацією тощо).

Принцип *превентивності передбачає* запобігання негативним проявам у поведінці як дорослих, так і дітей; вироблення у них поведінкових табу, несприйнятливості до будь-яких негативних впливів, готовності боротися з ними; вправління у здатності проявляти щодо іншого гуманні якості, розв'язувати конфлікти мирним способом.

Реалізація означених принципів у цілому забезпечує дотримання таких вимог, як: обов'язковість, систематичність, наступність, системність (розуміння процесу формування виховного потенціалу як органічного елемента взаємозумовленої та багаторівневої системи формування особистості), комплексність (синтез наукових досягнень різних галузей, зокрема психології, педагогіки, соціології, методики виховання, етики, комплексне застосування сучасних виховних технологій тощо), варіативність (відповідність змісту, форм і методів поставленій меті).

Наступний, *організаційний етап* передбачає організацію роботи педагогів (класних керівників початкової і основної школи, шкільних психологів, соціальних педагогів за їхньої наявності) з батьками на основі партнерської взаємодії.

Основою взаємодії педагогів і батьків на основі партнерства мають бути діалог, рівні права, узгодженість і добровільність участі в спільній діяльності, взаємна зацікавленість сторін». ³⁰

Концепція Нової української школи націлює на досягнення партнерської взаємодії між школою і сім'єю, утвердження педагогіки партнерства, в основі якої – «спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини». ³¹

Як зазначає В. Шахрай, взаємодія школи і сім'ї на засадах партнерства і взаємовідповідальності «передбачає регулярні контакти педагогів і батьків, активне залучення сім'ї до життєдіяльності школи та класу, організацію заходів, спрямованих на підвищення педагогічної культури сім'ї, яка включає в себе розуміння батьками внутрішнього світу власних дітей, осмислення життєвих цілей, що є важливими для особистісного зростання їх та дітей». ³²

³⁰ Гончар Л. В. Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку, с. 216.

³¹ Нова українська школа: порадник для вчителя, с. 14.

³² Шахрай, В. М., Алексеєнко, Т. Ф., Гончар, Л. В., Канішевська, Л. В., Малиношевський Р. В. Цінність життя підлітка: світоглядні орієнтири, с. 62.

Класний керівник як основний організатор партнерської взаємодії попередньо планує залучення батьків до спільної діяльності з підвищення виховного потенціалу на основі довіри, відкритості, дотримання етичних норм спілкування. На цьому етапі виявляються і врегульовуються наявні розбіжності і суперечності усередині трикутника “батьки-дитина-вчителі”, узгоджуються позиції батьків і педагогів щодо цілей виховної діяльності з підвищення виховного потенціалу у сімейному й шкільному середовищах; плануються різні види спільної роботи з урахуванням інтересів усіх учасників взаємодії; проводиться соціально-психологічна діагностика учасників групи, пояснення правил групової взаємодії, структурування психологічних та соціально-психологічних проблем учасників групи, що стосуються виховання дитини у сім’ї.

Наступний, *діяльно-коригуючий* етап забезпечує активізацію участі батьків у виховній діяльності школи, запровадженні педагогічної просвіти батьків, зорієнтованої на підвищення їхнього виховного потенціалу, надання психолого-педагогічної допомоги батькам в усвідомленні їх ролі, відповідальності у вихованні дітей, побудові якісних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. У процесі запровадження програми соціально-педагогічного супроводу батьків з сімей вимушених переселенців здійснюється коригування виявлених у процесі констатації недоліків сімейного виховання, обираються найбільш доцільні форми й методи роботи з батьками у залежності від типу сімей тощо.

На цьому етапі класний керівник забезпечує участь батьків у підготовці та проведенні колективних виховних заходів, організацію і проведення групових та індивідуальних консультацій для батьків (за допомогою шкільного психолога), здійснює педагогічне керівництво діяльністю батьківської ради класу. Обов’язковим є забезпечення постійного зворотнього зв’язку з батьками – інформування батьків щодо результатів роботи з формування виховного потенціалу батьків з метою вироблення певних заходів для їх покращення.

Цьому будуть сприяти застосування у рамках технології різноманітних форм та методів роботи з батьками.

Для роботи з батьками з метою підвищення їхнього виховного потенціалу було розроблено Програму соціально-педагогічного супроводу батьків з сімей вимушених переселенців, яка складалася з трьох етапів (блоків). Ці етапи були визначені у відповідності з виокремленими нами складниками поняття «виховний потенціал», а саме: *ціннісно-гуманний* (психологічний клімат, ціннісна єдність членів сім’ї, сприйняття дитини, любов і довіра у взаєминах; *комунікативно-емоційний* (характер внутрішньосімейного спілкування, стиль сімейного виховання); *компетентнісний* (батьківська компетентність як інтегративна характеристика знань, почуттів, дій батьків щодо виховання дитини); організаційно-діяльнісний (організація сімейного дозвілля, самоорганізація, спільна діяльність членів сім’ї).

У межах впровадження Програми передбачено різні форми роботи з батьками та використання інноваційних методів навчання дорослих.

Ефективними формами і методами є проведення батьківських зборів, бесід, організація практикумів, рольових ігор, диспутів, «круглих столів», усних журналів, конференцій.

У контексті впровадження ідей Нової української школи ефективними вважаються такі форми спілкування з батьками, як тижневі або місячні інформаційні бюлетені (містять інформацію про всі заходи, в яких беруть участь діти); зустрічі групи батьків (для планування волонтерських заходів для класу чи школи); обмін між батьками й вчителями книгами про цікаві підходи до навчання і виховання дітей.³³

Найбільш доцільними у виховному плані засобами роботи з сім’ями вимушених переселенців є ті, які ґрунтуються на діалозі, є рефлексивними й емоційно насиченими тощо. Насамперед, це спілкування, яке має ігрові засади і включає різноманітний зміст інформації відповідно до поставлених завдань. З цією метою застосовували різноманітні технології спілкування для практичного вирішення проблем сімейного виховання, дискусії, метод

³³ Нова українська школа: порадник для вчителя, с. 14.

«фокус-груп», аверсивну терапію, метод вікарного навчіння, методику ОВСВ (оцінка власного стилю виховання) та ін.

Окрім традиційних форм, як міні-лекція і бесіда, у роботі з батьками з сімей вимушених переселенців з метою покращення їхнього виховного потенціалу застосовувалися профілактичні бесіди, обговорення ситуацій, вправи, психологічні етюди, різноманітні дискусії, творчі завдання, ігрові вправи, обговорення проблемних ситуацій, інтерактивні лекції, інформаційні дискурси, електронне листування, прослуховування аудіозаписів відповідей дітей на запитання психолога (анонімні), прослуховування й активне обговорення аудіолекцій, радіопрограм («Сім'я – фортеця моя», «Батьківські години», «Школяда»), перегляд телепередач («Говорить Україна», «Хата на тата»), ознайомлення з пізнавальними сайтами («Інтернет-енциклопедія сім'ї», «Український сімейний ресурс», «Дитяча психологія для батьків»), проведення групових та індивідуальних консультацій і т. ін.

Основними вимогами до вибору форм і методів роботи з батьками, як зазначають дослідники сімейного виховання дітей (Т. Алексеєнко, Л. Гончар, Л. Канішевська), є: «врахування особливостей батьків, зокрема рівня їх загальної і педагогічної культури; необхідність реалізації діалогічного спілкування батьків, дітей і педагогів; здатність педагога досягти найбільшого результату шляхом застосування конкретного методу».³⁴

Рефлексивний етап передбачає створення рефлексивного середовища в групі, тобто за допомогою застосування рефлексивної технології розвиток особистого творчого потенціалу та рефлексивної здатності кожного учасника в групі.

У рамках Програми впроваджувався рефлексивний тренінг, метою якого було підвищення виховного потенціалу батьків (законних представників) через вироблення вмінь вибудовувати конструктивні взаємини з дітьми на засадах гуманізму та взаємодопомоги.

Під час проведення рефлексивного тренінгу для батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку використано такі форми, як: діалогічні взаємодії, інформаційні технології, різноманітні активні та ігрові вправи, вправи для контролювання негативних емоцій («активне слухання дитини», «Я-повідомлення»), групові дискусії тощо; методи: вирішення проблемних ситуацій, заміна негативних установок на позитивні, «методика АСВ», конструктивний метод вирішення конфліктних ситуацій.

Серед виховних засобів, які є найбільш ефективними у виховному плані на даному етапі, слід визначити ті, які ґрунтуються на діалозі, є рефлексивними й емоційно насиченими тощо. Насамперед, це спілкування, яке має ігрові засади і включає різноманітний зміст інформації відповідно до поставлених завдань. З цією метою застосовували різноманітні технології спілкування для практичного вирішення проблем сімейного виховання, дискусії, метод «фокус-груп», аверсивну терапію, метод вікарного навчіння, методика «Виклик підлітку», методика ОВСВ (оцінка власного стилю виховання).

Дискусія – метод колективного обговорення, мета якої – виявити істину через зіставлення різних поглядів, правильне розв'язання проблеми. Під час такого обговорення виявляються різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджує бажання активно мислити. У процесі впровадження програми підвищення батьківської компетентності застосовували такі дискусії, як: «Як ми оцінюємо власну дитину», «Помилки у вихованні, яких колись усі допускали», «Минуле і сучасність (цінності батьків і дітей)», «Авторитет і авторитарність»). У рамках рефлексивного тренінгу «Зрозуміти себе і власну дитину» з батьками підлітків проводилися такі дискусії, як «Чи завжди праві батьки?», «Довіра чи контроль: що важливіше?» та ін.

До інтерактивних методів, що стали у нагоді під час роботи із батьківським колективом із окресленої проблеми, слід віднести презентації, метод ділової гри, «мозкову атаку».

Ділові ігри сприяють посиленню мотивації учасників і конкретизації змісту роботи. Ділова гра – це передусім простір для творчості. Вона максимально наближає учасників гри

³⁴ Шахрай, В. М., Алексеєнко, Т. Ф., Гончар, Л. В., Канішевська, Л. В., Малиношевський Р. В. Цінність життя підлітка: світоглядні орієнтири, с. 60.

до реальних обставин, формує звички швидкого прийняття педагогічно виважених рішень, сприяє формуванню вміння вчасно бачити і виправляти можливі помилку.

Метод “мозкової атаки” – один із найпоширеніших методів активного пошуку відповіді на поставлене запитання. Цей метод належить до групи методів аналітичної діяльності і є організованою системою висловів учасників про проблему за заборони критики висловів колег. Класний керівник чи інший педагог, який використовує цей метод у роботі з батьківською аудиторією, має ретельно підготуватися до заняття. Головним у цьому процесі є чітке формулювання основних питань, підготовка конкретних відповідей на них, заготовка допоміжних питань. Для означеного методу доцільно обирати найбільш складні ситуації педагогічного та методичного характеру. Створення доброзичливої, творчої атмосфери, коли кожен із батьків може висловити власну думку, а також відсутність будь-якої критики – ключ для забезпечення успіху в пошуку вирішення проблеми.

Оскільки на діяльнісно-коригуючому та рефлексивному етапах активність від класного керівника переходить до батьків, це дає їм змогу оволодівати прийомами ефективної комунікації, розвивати вміння керувати власною діяльністю, збагачувати особистий виховний досвід завдяки сприйняттю позитивного досвіду інших батьків.

Запропоноване нами інформаційно-технологічне забезпечення слугувало важливим додатком при встановленні контактної взаємодії, адже педагоги доповнили власний досвід роботи з батьками новими та різноманітними методиками діагностики, способами трансляції інформації.

Підвищення виховного потенціалу батьків здійснювалось також через та перегляд відеосюжетів, інформаційних роликів, соціальних реклам, короткометражних фільмів, документальних фільмів виховного плану. Батькам також рекомендувались літературні твори для спільного читання з дітьми в родинному колі.

Отже, при розробці соціально-педагогічного супроводу підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців варто врахувати складність залучення батьків до взаємодії і потребу розвитку їх мотивації до підвищення власного рівня педагогічної культури. Тому зміст занять має характеризуватися варіативністю, суб’єкт-суб’єктною спрямованістю і покликаний не лише сформувати батьківську компетентність, а й розвинути індивідуальні можливості матері чи батька, збагатити їхній особистісний потенціал.

Література

1. Алексеенко, Т. Ф. (2016). Сімейне виховання: концептуалізація ідей теорії і практики. (Монографія) Умань: ФОП Жовтий О. О.
2. Гончар, Л. В. (2017). *Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку.* (Монографія). Київ: ТОВ “Задруга”.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя (2017). Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
4. Шахрай, В. М. (Ред.), Алексеенко, Т. Ф., Гончар, Л. В., Канішевська, Л. В., Малиношевський Р. В. (2019). *Цінність життя підлітка: світоглядні орієнтири* (Монографія). – Кропивницький, ТОВ «Імекс-ЛТД».

1.5. CULTURAL THINKING DEVELOPING TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF FORMING OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

1.5. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Реформа освіти висуває нові вимоги до навчальних закладів. Школа стає місцем, де діти отримують не лише знання, а й уміння їх застосовувати, та цінності для оцінювання навколишнього світу й дійсності. В новій школі суттєво змінюється роль учителя, метою якого є створення умов для розвитку особистості за допомогою формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Впоратися з цим завданням зможе вчитель, який міг би оновлювати, удосконалювати зміст своєї діяльності.

Учні Нової української школи повинні вміти шукати потрібну інформацію, трактувати її та застосовувати в конкретних умовах, висловлювати та відстоювати власну думку, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, працювати в команді. Саме цьому сприяють інноваційні технології, використання яких є засобом досягнення атмосфери співробітництва, порозуміння й доброзичливості, дає можливість реалізувати особистісно-орієнтоване навчання, виховати компетентну особистість.

Сучасні тенденції в розвитку освіти, спрямованої на інтеграцію в міжнародний простір відповідно до європейських стандартів, створили необхідність впровадження новітніх освітніх технологій, головними аспектами яких є: технологізація всіх видів наукових досліджень, підвищення національного престижу освіти і науки, розвиток індивідуальних особливостей людини, широке застосування сучасних комп'ютерних і мережевих технологій.

Актуальність. Проблема оновлення освітніх технологій на сьогодні постає вкрай гостро. У всьому світі здійснюється перегляд наявних систем освіти і пошук можливостей їх удосконалення. Однією з цікавих сучасних технологій освітньої діяльності є технологія розвитку критичного мислення.

Ця модель сприяє розвитку особистості учня та дає йому вміння:

- висловлювати свої думки;
- аналізувати отриманий досвід;
- осмислювати ідеї, концепції;
- співвідносити нову інформацію зі своїми уявленнями;
- обмінюватися думками.

За своєю сутністю технологія розвитку критичного мислення має інноваційний характер: вимагає від учнів застосовувати нові знання, спираючись на засвоєний раніше матеріал; шукати, компонувати й застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовуючи сучасні технології; виробляє вміння діяти й приймати рішення самостійно чи в складі команди та розв'язувати конфлікти.

Технологія розвитку критичного мислення розв'язує задачі:

- освітньої мотивації: підвищення інтересу до процесу навчання та активного сприйняття навчального матеріалу;
- інформаційної грамотності: розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності;
- соціальної компетентності: формування комунікативних навичок та відповідальності за знання.

Всебічний розвиток, виховання, соціалізація особистості стає головною метою повної загальної середньої освіти. Сучасний учитель створює умови для розвитку особистості, сприяє успішному навчанню учнів, корегує й консультує їх.

Подібна організація педагогічної діяльності залишає вчителю широке поле для професійного зростання, вимагає від нього знання нових методів роботи, необхідності постійно розвиватися та самовдосконалюватися.³⁵

Аналіз останніх публікацій. В останні роки зростає інтерес до проблеми розвитку критичного мислення як потужного інструменту для формування особистості в контексті нової суспільної парадигми.

Критичне мислення є винаходом американської когнітивної психології. Саме американські дослідники пізнавальних процесів досягли значних успіхів, зокрема, Дж. Андерсон³⁶, Дж. Брунер³⁷, Д. Клустер³⁸, С. Міллер³⁹, Д. Надлер⁴⁰, Р. Солсо⁴¹, Д. Халперн⁴² та ін.

Освітня технологія розвитку критичного мислення була розроблена американськими спеціалістами з педагогіки. В основі цієї технології закладені результати наукового дослідження американських вчених Бостонського університету Дженні Л. Стіл, Кертіс С. Мередит, Чарльза Темпла та Скотта Уолтера «Розвиток критичного мислення через читання і письмо»⁴³, проведеного в 90-х рр. ХХ ст. З 1996 року ця технологія розповсюджувалася Інститутом «Відкрите суспільство», Міжнародною Читацькою Асоціацією, Консорціумом «За демократичну освіту» і пройшла апробацію в школах багатьох країн.

В Україні інтерес до технології розвитку критичного мислення як освітньої інновації у навчанні учнів і студентів з'явився близько десяти років тому. Українські педагоги Т. Воропай, К. Костюченко, О. Тягло, Л. Терлецька та ін. розвивають ідеї щодо формування критичного мислення у студентів. Українські науковці Л. Велитченко, Г. Липкіна, С. Максименко, Л. Рибак, Н. Чернега та ін. вивчають шляхи формування в учнів критичності мислення. О. Пометун та Л. Пироженко характеризують технологію розвитку критичного мислення як одну із сучасних технологій навчання⁴⁴. Дослідник С. Терно пропонує шляхи формування критичного мислення у старшокласників на уроках історії⁴⁵. Деякі елементи теорії та практики розвитку критичного мислення в учнів основної школи можна знайти в працях фахівців з методики навчання, вчителів-практиків.

Мета статті: схарактеризувати методику технології розвитку критичного мислення, проаналізувати її стадії та етапи, показати можливість використання даної технології у навчальному процесі.

Результати дослідження. Сучасне інформаційне суспільство – це суспільство високих технологій, що потребує «всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя». На цьому акцентується увага в концепції «Нової української школи».

Здатність мислити критично є навичкою, яку треба формувати, розвивати в процесі навчання та виховання учнів. Критичне мислення розглядається як науковий підхід до розв'язання широкого кола проблем – від буденних до професійних. Засновник Інституту

³⁵ Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати / Н. Вукіна, Н. Дементієвська. – Х.: Основа, 2007.

³⁶ Андерсон Дж. Когнітивна психологія. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.

³⁷ Брунер Дж. Психологія познання. За пределами непосредственной информации / Под ред. А. Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

³⁸ Клустер Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>.

³⁹ Миллер С. Психология развития: методы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.

⁴⁰ Надлер Дж., Хибино Ш. Мышление прорыва: Пер. с англ. Ананин С. И. – Минск: Попурри, 1999. – 496 с.

⁴¹ Солсо Р. Когнітивна психологія. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.

⁴² Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

⁴³ Основы критического мышления (междисциплинарная программа) / Сост. Дж. Л. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – Нью-Йорк: Ин-т «Открытое общество», 1997.

⁴⁴ Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.А.П.Н., 2002.

⁴⁵ Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С. О. Терно: посібник для вчителя. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. – 70 с.

критичного мислення Метью Ліпман визначає цей процес як кваліфіковане, відповідальне мислення, що вносить правильні судження, тому що засноване на критеріях, виправляє себе та враховує контекст.⁴⁶

Критичне мислення спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших. Відповідно, мета технології – розвиток розумових здібностей тих, хто навчається, необхідних як для навчання, так і для повсякденного життя, які дозволяють приймати виважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різноманітні явища тощо.

Технологія розвитку критичного мислення розвиває вміння працювати не тільки зі знаннями, але й з власними способами отримання знань; вміння застосовувати отримані знання на практиці. Шкільна практика потребує використання різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними навчального матеріалу, узагальнення отриманих знань.

Технологія розвитку критичного мислення націлена на формування таких освітніх навичок:

- ефективно здійснювати пошук інформації, використовуючи різні джерела;
- ставити запитання різних типів і відповідати на них;
- відрізнити факти від думок, виявляти спрямованість і необ'єктивність інформації;
- знаходити, розуміти й оцінювати аргументи в текстах і висловлюваннях інших людей;
- будувати власні аргументи й оцінювати їх;
- брати участь у дискусіях та дебатах, ефективно відстоюючи свою позицію;
- брати на себе відповідальність;
- будувати конструктивні взаємостосунки з іншими людьми;
- приймати обґрунтовані, виважені рішення, а значить бути успішним.

Технологія розвитку критичного мислення – це універсальна, інтерактивна технологія, яка може використовуватись учителями різних предметів у навчальному процесі. Впровадження даної технології вимагає підвищення професійної майстерності вчителя, дозброєння його новими знаннями, сучасними компетенціями, які б дозволили йому перебудувати навчально-виховний процес відповідно до нових вимог і підходів, спрямувати його на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Найбільш універсальними є ключові компетентності, яких кожен потребує для особистої реалізації, які здатні забезпечити життєвий успіх молоді в суспільстві.⁴⁷

Технологія розвитку критичного мислення є тією системою діяльності, що дає вчителю:

- можливість організувати самостійну роботу на уроці;
- залучити кожного учня в навчальний курс;
- розвивати в учнів позитивне ставлення до інтелектуально-творчої діяльності;
- підвищувати рівень самоорганізації учнів;
- опанувати раціональні прийоми самоосвіти;
- стимулювати розумову діяльність і розвиток пізнавальної активності;
- стати джерелом цінної та професійної інформації для інших учителів.

Методика розвитку критичного мислення заснована на творчому співробітництві учня і вчителя, на розвитку в учнів аналітичного й творчого підходів до будь-якого матеріалу.

Навчання здійснюється в три стадії: виклик (evocation), осмислення (realization), рефлексія (reflection).

Перша стадія актуалізує наявні знання учнів, збуджує інтерес до теми; саме під час цієї стадії формулюється проблема та визначаються цілі вивчення матеріалу.

⁴⁶ Ліпман М. Чим може бути критичне мислення / Метью Ліпман // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – № 27. – С. 17-23.

⁴⁷ Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення в навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. / В. М. Козира. – Тернопіль: ТОКППО, 2017. – 60 с.

Друга стадія полягає в осмисленні нового матеріалу – це стадія реалізації змісту. Метою етапу виступає розвиток творчого критичного мислення, навичок самостійної роботи, пошукової та продуктивної евристичної діяльності.

Третя стадія – міркування або рефлексії. Мета етапу – персоналізувати знання; забезпечити міцність, глибину знань; усвідомити, осмислити актуальне знання та способи пізнавальної діяльності. Під час цієї стадії учень повинен осмислити вивчений матеріал і сформулювати свою особисту думку, ставлення до досліджуваного матеріалу.

Таким чином, під час навчання за методикою розвитку критичного мислення учні повинні пройти через три стадії в опануванні матеріалом, оскільки кожна з них відбиває відповідну ланку процесу засвоєння: сприйняття – осмислення – застосування.⁴⁸

Особливостями навчального процесу, побудованого на засадах критичного мислення, є обов'язкова організація навчальної діяльності як дослідження учнями певної теми. Щоб навчити учнів мислити критично, потрібно дати їм алгоритм, а саме:

- «Що я думаю про це?»
- «Як ця інформація відповідає тому, що я вже знаю?»
- «Що я можу зробити по-іншому тепер, коли володію новою інформацією?»

Структура сучасного уроку з використанням технологій критичного мислення універсальна і має п'ять основних етапів.

- 1) розминка;
- 2) мотивація;
- 3) актуалізація знань;
- 4) усвідомлення змісту;
- 5) рефлексія.

Головна функція розминки – створення сприятливого психологічного клімату на уроці. Використовується: для знайомства учасників; для об'єднання груп; для активізації емоційної, розумової діяльності; для відпочинку, зміни виду діяльності.

Етап мотивації передбачає:

- 1) постановку мети уроку;
- 2) розвиток внутрішньої мотивації до вивчення конкретної теми та предмета в цілому.

На етапі актуалізації знань учні активно пригадують, що вони знають із теми, яка розглядається на уроці. Ця складова дозволяє:

- 1) актуалізувати й узагальнити наявні в учня знання з даної теми чи проблеми;
- 2) викликати стійкий інтерес до теми, що вивчається, мотивувати учня до навчальної діяльності.

На цій стадії можуть використовуватися методичні прийоми, які викликають зацікавленість, стимулюють учнів пригадати те, що вони знають. До таких прийомів можна віднести: мозковий штурм, кластер, асоціативний кущ, прогнозування за ілюстрацією.

Приєм «Мозковий штурм» – це ефективний метод швидкого розв'язання проблеми на основі стимулювання творчої активності. Складається з трьох етапів:

- 1) постановка проблеми;
- 2) генерування творчих ідей;
- 3) відбір, аналіз, оцінка ідей.

Прийоми «Кластер» та «Асоціативний кущ» – це способи графічної організації матеріалу, які встановлюють логічні зв'язки із ключовим поняттям. Вони дають можливість учням пригадати факти, образи, ідеї, що підходять до теми, яка вивчається.

Приєм «Прогнозування за ілюстрацією» дозволяє вчителю долучити до обговорення всіх учнів. Учитель може поставити різноманітні питання, звертаючись до ілюстрації. Учні, в свою чергу, роблять свої припущення стосовно даної теми, висловлюють власні думки із цього приводу.

⁴⁸ Терно С. Методика РКМ: досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. – № 9-10. – С. 3-11.

На цьому етапі передбачається одночасна спільна робота всього класу, відтворюються знання, вміння, встановлюється рівень досягнень з теми.

Наступний етап уроку – усвідомлення змісту. Цей етап найголовніший, оскільки учень сам отримує та аналізує нову інформацію у вигляді тексту, схем, діаграм, таблиць тощо. Ця стадія дозволяє учневі:

- отримати нову інформацію;
- осмислити її;
- співвіднести з наявними знаннями;
- визначити особисте розуміння.

Формування нових знань і способів діяльності має відбуватися за допомогою різноманітних методів і прийомів організації активної самостійної роботи. Ефективними для формування критичного мислення є інтерактивні методи, серед яких можна виділити наступні.

Метод «Карусель» – варіант кооперативного навчання, при якому одночасно залучаються всі учасники навчального процесу. Найвищої результативності досягає, коли обрану тему можна поділити на підтеми або окремі запитання до неї.

Методичний прийом «Бортовий журнал» – це форма фіксації інформації за 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 встановлює учень, важливі поняття.

«Інсерт» – це етап знайомства з новою інформацією. Інсерт – з англійської insert – «вставка», «вставляти, вносити». Інсерт – це прийом такого маркування тексту, коли учні значками помічають те, що відомо, а також те, про що хочеться дізнатися більш детально.

Інтерактивний прийом «Діаграма Венна». Діаграма будується у вигляді двох або більше кіл, які частково перетинаються, утворюючи спільний простір. У частині кіл, що не перетинаються, записують ознаки, якими відрізняються поняття, події, персонажі й т. д., у спільному просторі – ознаки, які для них є однаковими.

Лекція зі стопами. Лекція читається дозовано. Після кожної значеннєвої частини обов'язково робиться зупинка. Під час «стопи» йде обговорення, або колективний пошук відповіді на основне питання теми, або дається якесь завдання, що виконується в групах або індивідуально.

«Емоджі» – сучасний вид онлайн-комунікації. Він передбачає миттєву передачу тексту та емоцій за допомогою коротких смс-повідомлень, смайлів та мікрокартинок відповідного змісту.

«Фішбоун» (у перекладі «рибний кістяк») – діаграма, що допомагає побудувати логічний ланцюжок. Голова – питання теми (проблема), верхні кісточки – основні поняття теми (причини), нижні кісточки – суть понять (факти), хвіст – відповідь на питання (висновок).

Прийом «Ромашка Блума» вчить відповідати на різноманітні запитання: прості, уточнюючі, інтерпретуючі, практичні, оціночні, творчі.

«Прес», «ПОПС-формула» (П – позиція, О – обґрунтування, П – приклад, С – висновок) – це методи проблемного навчання, вони допомагають учневі знаходити вагомі аргументи і формулювати свою думку стосовно спірного питання.

Використання сучасних інформаційних технологій дозволяє учням створювати мультимедійні презентації, які змінюють види діяльності в межах одного уроку, здатні організовувати самостійні, дослідницькі, творчі роботи, проекти, реферати на якісно новому рівні.

Метод проектів допомагає розв'язувати певні проблеми. В ньому передбачається, з одного боку, необхідність застосування різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки та мистецтва.

Бінарні уроки (від лат. Binarius – подвійний) – різновиди інтегрованих уроків, що органічно поєднують вивчення двох предметів: фізики та історії, літератури, математики,

інформатики, хімії, біології, мистецтва тощо. Інтегровані уроки дають можливість об'єднати споріднені матеріали кількох предметів навколо однієї теми, опанувати значний за обсягом навчальний матеріал за період уроку, досягти цілісності знань.

Кооперативне та проблемне навчання, інтерактивні прийоми роботи, інтегровані уроки, сучасні інформаційні технології розвивають критичне мислення, навички самостійної роботи, пошукової та продуктивної евристичної діяльності, виховують креативну особистість, готову до творчого пошуку.

Останній етап уроку – рефлексія. Під рефлексією психологи розуміють самоаналіз, роздуми про те, що людина знає, відчуває, про що думає. Рефлексія на уроці – це розмірковування про те, як здійснювався процес набуття нових знань, яку особисту цінність має набути інформація.

Етап рефлексії передбачає:

- усвідомлення того, що було зроблено на уроці;
- демонстрацію знань та їх можливого застосування;
- можливість замислитись над підвищенням якості роботи;
- визначення необхідної корекції.

Рефлексія здійснюється в різних формах: у вигляді індивідуальної та фронтальної роботи, в письмовій та усній формі, роботи в парах та групах. Методичними прийомами виступають: есе, «мікрофон», «продовж фразу», обговорення за запитаннями, дискусії.

Есе – вільне письмо. Його використовують для визначення ключових понять теми, що сподобалось і не сподобалось учням на уроці, які питання залишилися незрозумілими тощо. Коротке есе є чітким викладанням власної позиції.

«Мікрофон» надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Приєм «Продовж фразу» спрямований на те, щоб учні осмислили вивчений матеріал і сформулювали свою особисту думку, ставлення до досліджуваного матеріалу.

- Сьогодні я довідався...
- Було цікаво...
- Я зрозумів, що...
- Тепер я можу...
- Мене здивувало...

Результат цього етапу полягає в усвідомленні способів набуття та обробки інформації, корекції своїх установок, дій, розмірковувань.

Урок, який складається з даних етапів, допомагає систематизувати процес розвитку критичного мислення, дозволяє учням розуміти й послідовно застосовувати кожний етап, а також визначати, на якому етапі розумової діяльності вони знаходяться. Учні мають можливість відслідковувати свій власний розумовий процес та керувати ним під час самостійного навчання. В свою чергу, ця модель залишає педагогу широке поле діяльності для професійного зростання, перетворює його з авторитарного транслятора готових ідей у натхненника інтелектуального та творчого потенціалу учня.

Майбутнє – за системою навчання, що вкладалася б у схему учень – технологія – учитель, за якої викладач перетворюється на педагога-методолога, технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання.⁴⁹

Висновки. Підсумовуючи розгляд перспектив використання технології розвитку критичного мислення, слід відмітити важливість такої технології для реалізації принципів інноваційної освіти. Дана технологія дозволяє не тільки підвищити якість засвоєння теоретичного матеріалу. Вона сприяє формуванню критичного мислення учнів, прояву їх творчості, розвитку пізнавальних здібностей, активності.

⁴⁹ Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 С.

Для сучасного інформаційного суспільства, що швидко розвивається, характерні новітні політичні технології, новітні засоби інформації, здатні формувати громадську думку, активно впливати на суспільну та індивідуальну свідомість.

Тому сучасна освіта має забезпечити формування в учнів уміння орієнтуватися у зростаючому потоці інформації та уміння осмислити й застосувати отриману інформацію. Це одне із завдань Нової української школи. А технологія розвитку критичного мислення є інноваційною, актуальною й доцільною в навчальному процесі, який здійснюється шляхом інтерактивної взаємодії між учнями. Кожний може взяти участь в обговоренні, послухати думку іншого, спробувати довести власні міркування й бути почутим.

Сьогоднішнє завдання вчителя – створити умови для розвитку учня, його здібностей, творчого сприйняття знань, виробити вміння самостійно мислити, мотивацію до вивчення предметів. Сучасний учитель демонструє універсальні і предметні способи дії, корегує та консультує учнів, знаходить способи включення в роботу всіх, створює умови для набуття життєвого досвіду, є партнером учнів та батьків.

Педагогічна майстерність учителя має постійно розвиватися. Йому потрібні фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність.

Література

1. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати / Н. Вукіна, Н. Дементієвська. – Х.: Основа, 2007.
2. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення / Метью Ліпман // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – № 27. – С. 17-23.
3. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення в навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. / В. М. Козира. – Тернопіль: ТОКПУПО, 2017. – 60 с.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.
5. Терно С. Методика РКМ: Досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. – 2007. – № 9-10. – С. 3-11.

1.6. THE SUPPORT OF THE GIFTED AS ONE OF THE CONDITIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT (EXPERIENCE OF POTENTIAL STUDENTS' IDENTIFICATION IN SPANISH SCHOOLS)

1.6. ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ЯК ОДНА З УМОВ СТАЛОГО РОЗВИТКУ (ДОСВІД ВИЯВЛЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ У ШКОЛАХ ІСПАНІЇ)

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Як відомо, діти з високими здібностями або обдаровані діти становлять потенціал країни і своїми досягненнями вибудовують значущість і вагомість держави. Виявлення дітей з високими здібностями є важливим компонентом належної організації педагогічної підтримки обдарованих дітей. На цьому наголошують низка українських (В. Крутецький, О. Кульчицька, П. Тадеєв та ін.) та іспанських науковців (К. Хіменес, Х. Гарсія Ягуе, Л. Перес Санчес, Й. Беніто та ін.).

Виявлення обдарованих учнів – це досить складне і суперечливе явище в сучасному національному та світовому освітньому середовищі. Наріжним каменем постає відповідність або невідповідність виявлення таких учнів. В соціополітичному контексті діагностика обдарованості виступає необхідною умовою для соціально значущих внесків і користі, яку обдаровані можуть згенерувати та в результаті надати суспільству і країні. З точки зору освітнього середовища, реальністю є те, що показники низької академічної успішності середніх учнів і обдарованих учнів майже тотожні, що демонструє невідповідність освітніх послуг, які вони отримують, їхнім вимогам. Крім того необхідно розуміти і знати особливості таких учнів, оскільки це перший крок у встановленні загальних й індивідуальних засобів, які дозволять розробити освітню підтримку, спрямовану на максимальний розвиток їхніх можливостей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема обдарованості присвячена низка робіт світових та вітчизняних психологів і педагогів. В Україні розробкою теорії обдарованості та проблем обдарованих дітей займаються такі вчені, як: В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика та ін. В своїх роботах вчені досліджують як психологічні аспекти обдарованості, так і специфіку дитячої обдарованості, а також проблеми виявлення обдарованості. В Росії психологічними аспектами обдарованості займаються А. Савенков, Н. Лейтес, А. Матюшкін та ін. В Іспанії розробкою проблеми виявлення обдарованих дітей займаються Й. Беніто, Х. Гарсія Ягуе, К. Хіменес, Х. Турон, теоретичними аспектами – Х. Гарсія Ягуе, К. Геновард Розелло, А. Кастелло, Л. Перес Санчес, Е. Санчес Мансано, М. Д. Пріето та ін.

Мета даної статті полягає в узагальненні досвіду іспанських науковців і освітян у виявленні обдарованих дітей у загальноосвітніх школах країни.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Іспанська педагогічна теорія розглядає декілька підходів до виявлення обдарованих учнів на різних вікових етапах, що обумовлене численними дослідженнями в галузі освіти обдарованих, які були реалізовані в країні протягом 80-90-х років ХХ ст. Проте вчені (Х. Гарсія Ягуе, К. Хіменес, Й. Беніто, Л. Перес Санчес, Х. Алонсо та ін.) сходяться на думці, що діагностичне оцінювання обдарованих не може розглядатися лише як накопичення інформаційних даних задля встановлення певного потенціалу й існуючих обмежень кожного учня. Оцінювання передбачає дещо інше, а саме – *надання унікальної цінності отриманим результатам поступових і послідовних освітніх дій*. К. Хіменес, дослідниця феномену обдарованості, в своїх роботах узагальнює типові характеристики оцінювання. Зокрема, оцінювання:

- це систематичний, комплексний процес збору й накопичення необхідної інформації;
- передбачає використання визначених інструментів;
- потребує інтерпретації зібраних емпіричним шляхом даних;
- несе розробку критеріїв цінності;

- орієнтує у прийнятті рішень на майбутнє⁵⁰.

У випадку з учнями з високими здібностями діагностичний процес має переслідувати потрійну мету: по-перше, визначення показників високих здібностей за допомогою застосування додаткових інформаційних джерел; по-друге, уточнення й аналіз безпосередньо здібностей обдарованих по відношенню до типової групи; і по-третє, пропозиція учням такого навчання, яке відповідає їхнім здібностям і можливостям. Тривалий час іспанські освітяни в продовження світових тенденцій у галузі освіти обдарованих єдиним критерієм визначення дитини як обдарованої практикували тест інтелекту. Проте з появою нових парадигм у визначенні обдарованості необхідним стало також урахування особливостей самого процесу пізнання і, відповідно, вже досягнутих результатів. Сьогодні зумовило тезу, яка стверджує, що обдарованість – це багатовимірне різнобічне явище, і тому варто послуговуватися найрізноманітнішими засобами виявлення дітей із високими здібностями.

Започатківець теорії обдарованості Іспанії Х. Гарсія Ягуе в своїй фундаментальній праці “Обдарована дитина і її проблеми. Перспективи іспанського дослідження в першому циклі згальної базової освіти” на основі своєї багатовимірної моделі обдарованості запропонував критерії визначення обдарованих дітей, які поєднують пізнавальні характеристики дитини, її творчість, саморозвиток і контексти оточення⁵¹.

Науковці Х. А. Бельтран і Л. Ф. Перес Санчес запропонували систему відбору дітей з високими здібностями, яка визначається кількісними і якісними методами виявлення і поділена на три етапи. Перший полягає у відборі найбільш здібних учнів за допомогою тестів загального інтелекту та спеціальних здібностей, з урахуванням оцінних характеристик учителів і друзів таких учнів. На другому етапі здійснюється поглиблене вивчення особистісних та соціальних особливостей учнів, що пройшли первинний відбір. Таке вивчення базується на врахуванні якомога більшої інформації про розумовий потенціал учня, індивідуальні характеристики, здатність до адаптації, академічні досягнення, паралельно з аналізом біографічних даних, що їх надають як батьки, так і самі діти. Фінальним етапом виявлення є визначення та виокремлення спеціальних сфер діяльності, в яких відзначається дитина, задля збалансування й розробки програми адаптування, найбільш відповідної до індивідуального профілю учня.

Освітяни автономної спільноти Мурсія (М. Д. Пріето, К. Феррандіс, Д. Ернандес Торрано та ін.) в своїх публікаціях і наукових дослідженнях, зокрема в дисертації Д. Ернандес Торрано “Високі здібності і полеміка спеціалістів” поділяють сучасні системи виявлення обдарованих на дві групи:

1. Виявлення шляхом об'єктивних випробувань
2. Виявлення шляхом формальних або стандартизованих процедур

До першої групи належать оцінювання, які збирають кількісну і якісну інформацію про суб'єкт і його оточення (батьки, вчителі, товариші) шляхом таких методів, як: спостереження, інтерв'ю, опитувальники. І навпаки друга група поєднує такі стандартизовані випробування, які вимірюють рівень здібностей індивідууму відповідно до референтної групи (норма). Це тести академічних досягнень, психометричні тести, спеціалізовані тести на виявлення особливих можливостей. Звичайно, що поєднання обох груп методів уможливило забезпечення найбільш вичерпної, повної і достовірної інформації про обдаровану дитину. Тому актуальним є використання множинних критеріїв або комбінованих методів виявлення⁵².

Одна з провідних сучасних дослідників в галузі освіти обдарованих Доктор Психології, керівник центру підтримки обдарованих дітей “Сад Короля” (“Huerta del Rey”), Вальядолід, Й. Беніто дотримується думки, що метою діагностики є встановлення особливостей розвитку дитини, як в галузі розумової діяльності, так і в інших галузях, а також отримання достатньої інформації для визначення перспектив подальшого розвитку учня і надання відповідної

⁵⁰ Rodríguez Somodevilla S. Psicopedagogía de los alumnos/as de altas capacidades. P. 35-52.

⁵¹ El niño bien dotado y sus problemas / [J. García Yague, C. G. Muñoz, C. Ortiz y otros]. 201 p.

⁵² Hernández Torrano D. Alta habilidad y competencia experta: Tesis doctoral. 304 p.

підтримки. Й. Беніто наполягає на використанні принципу множинності методів під час діагностики обдарованих учнів, оскільки за такої умови можна отримати найповнішу інформацію про дитину. Сфери діяльності, які підлягають оцінюванню:

- еволюційний розвиток, перші знання, вплив родини і соціальний контекст учня;
- оцінювання індивідуальних дій, зумовлених шкільним навчанням (базовий моніторинг менеджменту шкільного навчання; поєднання вроджених і набутих вмінь, переробка інформації; пізнавальний і інтелектуальний розвиток, академічні здібності та можливості, практичне навчання і спеціальні здібності; індивідуальний шкільний літопис і рівні академічної компетентності; стиль навчання, пізнавальна мотивація та інтерес);
- особистість й адаптація (індивідуальна, сімейна, шкільна і соціальна)⁵³.

Викладачі й науковці Центру вчителів Толедо А. І. Мартін Руїс, М. К. Фернандес Альмогера та М. Хорхе де Санде в своїх методичних рекомендаціях щодо засобів підтримки обдарованих учнів наводять узагальнений перелік тестів, які можна використовувати під час виявлення дітей із високими здібностями. З огляду на сучасне правове поле, яке в першу чергу ґрунтується на чинних державних нормативних документах, обдарована дитина визначається як дитина, що має особливі освітні потреби (загальний закон про Освіту (Ley Orgánica de Educación), 2006 р.), і вихователь має оцінити загальний рівень навчальної компетентності, виявити особливості розвитку дитини і запропонувати відповідні засоби педагогічної підтримки. Таким чином, *оцінювання* було визначено як систематичний процес збору або накопичення інформації шляхом різноманітних засобів задля прийняття рішень щодо поліпшення навчально-виховного процесу конкретного учня. Власне виявлення слід проводити в три етапи: по-перше, слід оцінити всіх учнів одного віку шляхом серії випробувань, номінації і доповідей учителів і товаришів; по-друге, реалізація більш ґрунтовного вивчення учня шляхом аналізу академічних досягнень, біографічних даних, доповідей батьків, тестів особистості і випробувань індивідуальних інтелектуальних здібностей; і по-третє, слід застосовувати тести вузькоспеціальних здібностей задля розробки індивідуального профілю, який слугуватиме основою розширення навчальних програм та адаптування навчального плану.

Розмаїття психологічних тестів дає можливість вибору найбільш оптимальних випробувань для виявлення обдарованих дітей. Вчені поділяють їх на дві групи: об'єктивні і суб'єктивні. До об'єктивних відносять тести інтелекту (тести WISC-R, Лорга-Торндайка, фактору "g" Кеттелла й Айзенка, серія випробувань інтелектуальних пізнавальних здібностей Badug), тести спеціальних здібностей (тест диференціальних можливостей DAT, первинних розумових здібностей РМА, музичного таланту Сішора, проєктувальних можливостей Стенквіста, образотворчих можливостей Мейера, інженерних умінь Лікерта і Квошека соціального інтелекту О'Салівана і Гілфорда), тести на виявлення творчих здібностей (тест творчого мислення Торенса, тест Гетцельс і Джексон, тест Уоллека і Кейгана, шкали рангування особливостей поведінки обдарованих учнів Рензуллі і Сміта), а також випробування шкільних досягнень (стандартизований тест досягнень SAT, тест первинних умінь штату Айова, тест академічних досягнень Стенфорда SAT). До суб'єктивних належать інформаційно-узагальнюючі доповіді вчителів (шкали оцінювання Рензуллі і Хартмена, опитування для педагогів Голда, опитування для вчителів Хойла і Вікс, численні шкали оцінювання талановитих і обдарованих), тести особистостісних характеристик та інтересів (визначення інтересів і мотивації: опитування професійного орієнтування Кудера, професійне опитування Ягуе, опис інтересів Стронга; оцінювання особистої і соціальної адаптації: опитування самосприйняття і самооцінка, опитування здібностей Белла, проєкційні методики), доповіді батьків і самодоповіді (шкали лонгітюдних спостережень, які охоплюють різні аспекти розвитку: пізнавальний, лінгвістичний, психосоціальний, творчий і навчальний), і номінація серед однокласників та друзів (переважним чином шляхом соціограм, які визначають академічне і соціальне лідерство)⁵⁴.

⁵³ Benito Y. Identificación temprana del niño superdotado en el hogar. P. 285-320.

⁵⁴ Fernández Almoquera M. C. Medidas de atención a la diversidad para alumnado de altas capacidades. P. 35-118.

Дослідники Ради освіти Валенсії Е. Арокас Санчіс, П. Мартінез Ковес, М. Д. Мартінез Франсес у своїх рекомендаціях із підтримки обдарованих учнів у процесі обов'язкової середньої освіти (*Intervención educativa en alumnado con altas capacidades intelectuales*, 2001 р.) узагальнили порядок виявлення обдарованих учнів, спираючись на досвід освітніх закладів регіону. На думку вчених, процес виявлення не має обмежуватися тільки учнями, які демонструють високі академічні успіхи, а має враховувати також здібності в різних сферах життя, на розвиток яких спрямована шкільна освіта. Під час визначення обдарованих доцільно використовувати різноманітні джерела інформації про дитину та її індивідуальні особливості. Таким чином, виявлення обдарованих охоплює широку групу учнів, які демонструють різноманітні здібності, а не тільки академічний успіх. Задля більшої ефективності ідентифікаційного процесу слід оцінювати як пізнавальні можливості, так і некогнітивні здібності. Крім того, варто звернути увагу на дітей, які знаходяться в несприятливих соціальних умовах, і на тих, які мають низькі показники академічної успішності.

У процесі виявлення обдарованих учнів дослідники аналізують чотири компетентнісні сфери: спілкування, творчість, здібності навчання й соціальна компетентність. Аналіз цих сфер реалізується шляхом аналізу інформації з різних джерел, які є різними соціальними контекстами дитини: вчителі, родина і самі учні. Порядок виявлення обдарованих має два етапи:

1. Етап „скрінінгу”, який передбачає використання нестандартизованих засобів виявлення: шкали оцінювання для вчителів, опитувальники для батьків і опитування серед рівних та самооцінювання учнів.

2. Етап оцінювання рівня здібностей у тій чи іншій сфері шляхом різноманітних методів діагностики (продуктивність конвергентного і дивергентного мислення та продуктивність навчальних завдань)⁵⁵.

Станом на сьогодні визначено декілька стратегій виявлення обдарованих учнів: виявлення за допомогою формальних засобів, неформальних або суб'єктивних методів, а також використання інтегрованих методів діагностики учнів з високими здібностями. Виявлення, яке ґрунтується на формальних методах передбачає перш за все використання стандартизованих випробувань для отримання найбільш об'єктивної, гідної і загальної оцінки особливостей, які асоціюють з обдарованістю, яке має охоплювати все населення, залучене в освітній процес.

Виявлення засноване на неформальних методах складає перший етап більш широкого процесу, який на наступному щаблі включає використання формальних засобів виявлення. Найбільш вживаними методами неформального виявлення є: списки якостей, структуровані за особливостями; опитувальники для батьків, учителів і учнів; індивідуальні автобіографії; рангування та номінація серед рівних.

Комбіновані методи мають на меті поєднання двох попередньо описаних стратегій. Провідними методами є відсіювання (фільтрування) і акумулятивні методи (збір та накопичення даних). Відсіювання реалізується в два етапи: стандартизоване формальне оцінювання всіх здобувачів одного віку та інтенсивне вивчення обраних школярів шляхом формальних, неформальних, індивідуальних або колективних випробувань. Акумулятивні методи передбачають накопичення даних про самого учня. Отримана з різноманітних джерел інформація про сфери діяльності школяра, дозволяє надати адекватну оцінку її здібностям і визначити її як обдаровану⁵⁶.

На підставі узагальнення практичного досвіду виявлення обдарованих учнів у середніх школах регіонів Мурсія і Мадрид, нами встановлено, що іспанська освітянська спільнота переважним чином дотримуються *двоетапної моделі* виявлення обдарованих учнів з

⁵⁵ Intervención con el Alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria [autores: Arocas Sanchis E., Martínez Coves P., Martínez Francés M. D.]. 106 p.

⁵⁶ Rojo Martínez A. La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales: Tesis doctoral. 524 p.

використанням *інтегрованих методів* виявлення обдарованих дітей. Першим етапом виявлення є знаходження потенційно обдарованих учнів. З цією метою були розроблені протоколи визначення для дошкільної і початкової освіти, беручи до уваги чотири фундаментальні сфери діяльності: здібності навчання, творчість, соціальна компетенція, спілкування. Вибір саме цих чотирьох сфер діяльності обумовлений тим, що вони мають вагомість не лише в освітньому контексті, а також в усіх інших контекстах розвитку людини. На цьому етапі виявлення використовують три джерела інформації: вчителі, товариші і родина. Традиційно вчителі – це найбільш вживане джерело інформації про учнів з високими здібностями. Проте дані, отримані від вчителів не будуть вичерпними без урахування даних від інших учасників оточення (родина, товариші-однокурсники). Серед неформальних методів виявлення обдарованих найрозповсюдженим є номінація серед товаришів або соціометричне дослідження.

Другим етапом виявлення обдарованих учнів є психолого-педагогічне оцінювання, яке розглядається як процес збору та аналізу релевантної інформації про окремі елементи освіти й навчання, які підлягають індивідуальному адаптуванню. Мета даного етапу полягає у визначенні освітніх потреб учнів з високими здібностями й обґрунтуванні рішення щодо навчального плану і виду педагогічної підтримки. Психолого-педагогічне оцінювання складається з аналізу трьох основних аспектів: по-перше, це дані про особливості дитини; по-друге, інформація про шкільний контекст; і по-третє, це дані про соціально-родинний контекст.

Дані про особливості дитини складаються з оцінки декількох характеристик. Зокрема, психолого-педагогічне оцінювання має включати повну інформацію про ступінь розвитку базових процесів когнітивної діяльності, такі як: здібності логічного мислення, ступінь розуміння і відтворення реальності, творчість, управління пам'яттю, планування і регулювання своїх власних дій. Окрім цих основних макропроцесів, задіяних в пізнанні, в окремих випадках доцільно також оцінити ступінь розвитку визначених спеціальних здібностей (вербальних, обчислювальних, художніх, музичних, тощо); загальноінтелектуальні можливості; творче мислення; процеси “інсайт”, або інтуїція щодо винахідницького вирішення незвичайних проблем; навчальна компетенція учня, яка визначається як рівень знань, що виявляє учень відповідно до актуальної навчальної програми; особливості стилю навчання дитини; мотивація; самосприйняття і самооцінка; адаптування й соціальні відносини.

Аналіз шкільного контексту має на меті оцінити відповідність запропонованих освітніх послуг до здібностей і потреб дитини. Він передбачає порівняння отриманих даних про учня, його особливості з кожним елементом планування. Такий процес вимагає декількох серій спостережень всередині самої групи, реалізованих в співпраці з усіма вчителями, які залучені до роботи в даному класі, а також із педагогом-психологом.

Після отримання повної інформації про особистість учня та його особливості, а також шкільний контекст, в якому він знаходиться необхідно проаналізувати особливості соціально-родинного контексту. Відношення родини до обдарованості своєї дитини може варіюватися від позитивного до надзвичайно негативного. Тому слід враховувати: сприйняття родинною здібностей і особливостей обдарованої дитини та вплив на родинне оточення; очікування родини щодо своєї дитини і ступінь вимогливості; взаємини обдарованої дитини зі своїми батьками та братами і сестрами; відношення, позиція і вимоги, які виявляє родина до школи; можливості родини для надання відповідної підтримки, яка необхідна дитині (мотивація, економічні можливості, тощо).

Аналіз отриманої інформації шляхом оцінювання учня, шкільного контексту і соціально-родинного контексту дозволяє визначити освітні потреби учня. Найскладнішим і найвідповідальнішим етапом виявлення обдарованих учнів є трансформування результатів психолого-педагогічного оцінювання у правильно сформульовані освітні потреби дітей з високими здібностями. Треба визначити чи потребує дитина розширення змісту навчання; чи необхідно ввести до програми зміст, пов'язаний з інтересами учня; чи достатньо збалансовані

матеріали розширення з можливостями консультування; чи існує необхідність збільшувати складність завдань; чи потрібно посилити роботу з батьками задля зменшення рівню впливу на дитину і т. д.⁵⁷.

На основі аналізу психолого-педагогічної і нормативної літератури, можна дійти висновку, що в Іспанії не існує усталеної системи виявлення обдарованих дітей, про що свідчить відсутність державних документів, які чітко регламентують процес визначення дітей з надзвичайними здібностями, а також характерна риса системи освіти Іспанії, яка не передбачає централізованого управління (кожна із 17 автономних спільнот має певну законодавчу автономію). Проте аналіз методичних рекомендацій освітян і психологічних пошуків іспанських науковців, а також досвід реалізації процесу виявлення дітей з високими здібностями в деяких школах Іспанії дає підстави для виокремлення етапів виявлення обдарованих учнів. Отже, визначення дітей з високими здібностями реалізується в два етапи: скрінінгу та психолого-педагогічного оцінювання. Скрінінг передбачає використання різноманітних стандартизованих методів і тестів, в яких беруть участь всі учні установи певного віку, а також доповіді батьків і вчителів. Психолого-педагогічне оцінювання полягає у поглибленому вивченні особистості учня, його пізнавальних і творчих можливостей і його соціально-родинного контексту. Результатом психолого-педагогічного оцінювання є індивідуальний профіль учня, на підставі якого приймаються рішення щодо впровадження того чи іншого виду освітньої відповіді.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку. Наразі в Україні не існує чітко регламентованої системи пошуку і відбору дітей з високими здібностями. Обдаровані діти визначаються за результатами проведення внутрішніх шкільних предметних олімпіад, далі міських, обласних, державних олімпіад. Виявлення власне обдарованих учнів на рівні школи реалізується шляхом власних ініціатив учителів та психологів. Тому ми вважаємо, що деякі аспекти системи виявлення обдарованих дітей Іспанії (зокрема, складання психолого-педагогічного профілю учня, тісна співпраця з батьками) можуть стати у нагоді вітчизняним освітянам. Подальшу розробку даної проблеми ми бачимо у визначенні психологічних методик виявлення обдарованості дитини, а також у вивченні теоретичних засад засобів виявлення дітей з високими здібностями.

Література

1. Волощук І., Шепотько В. Фактологічна підготовка до роботи з обдарованими й талановитими школярами. Рідна школа, 2006. № 9. С. 73-75.
2. Rodríguez Somodevilla S. Psicopedagogía de los alumnos/as de altas capacidades. Enfoques educativos, 2009. № 41. P. 35-52.
3. El niño bien dotado y sus problemas / [J. García Yague, C. G. Muñoz, C. Ortiz y otros]. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial, 1986. 201 p.
4. Hernández Torrano D. Alta habilidad y competencia experta: Tesis doctoral. Universidad de Murcia, 2010. 304 p.
5. Benito Y. Identificación temprana del niño superdotado en el hogar. VII Congreso Iberoamericano, 2008. P. 285-320.
6. Fernández Almoguera M. C. Medidas de atención a la diversidad para alumnado de altas capacidades. TOLEITOLA. Revista de educación del CeP de Toledo, 2006. № 8. P. 35-118. [online] Available online: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00620093000017.pdf>.
7. Intervención con el Alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria [autores: Arocas Sanchis E., Martínez Coves P., Martínez Francés M. D.]. Generalitat Valenciana, 2008. 106 p.
9. Rojo Martínez A. La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales: Tesis doctoral. Universidad de Murcia, 1997. 524 p.
10. Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades [online] Available online: http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/eva_altascap_cas.pdf.

⁵⁷ Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades [online].

1.7. DIRECTIONS OF COOPERATION OF THE SPECIAL NEEDS TEACHER WITH FAMILIES THAT RAISE CHILDREN WITH DISABILITIES

1.7. НАПРЯМИ СПІВПРАЦІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ІЗ СІМ'ЯМИ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Процеси гуманізації суспільного життя, які нині відбуваються, вимагають створення належних умов для соціальної адаптації та інтеграції мільйонів осіб з обмеженими можливостями. Створення оптимальних умов для життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з оточуючим світом, успішного лікування, корекції та наступної психолого-педагогічної і фізичної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей належить до першочергових державних завдань.

Значна частина дітей із відхиленнями в розвитку, незважаючи на зусилля, які приймаються суспільством з метою їх навчання та виховання, виявляється невідповідною до інтеграції в соціально-економічне життя. Разом з тим, результати досліджень і практика свідчать про те, що будь-яка людина, яка має дефект розвитку, може за відповідних умов стати повноцінною особистістю, розвиватися духовно, забезпечувати себе матеріально та бути корисним суспільству.

Необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами, обумовлена насамперед тим, що саме сім'я виступає основним стабілізуючим фактором адаптації дитини. Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. У сім'ї діти не лише наслідують близьких, а й орієнтуються на їхні соціальні та моральні установки. Тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини.

Аналіз сучасних досліджень, проведених С. Мироною⁵⁸, Л. Савчук⁵⁹, Д. Шульженко⁶⁰ та ін., дозволяє наголосити на тому, що питання про співпрацю корекційного педагога із сім'ями, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку – одне з найменш розроблених і найважчих питань в галузі корекційної педагогіки. Вчені доводять, що у корекційній діяльності з батьками фахівці повинні використовувати сучасні форми і методи роботи, враховуючи індивідуальні особливості батьків, типи сімей, міжособистісні стосунки та стилі виховання. Означена проблема залишається складною, мало розробленою і в практиці роботи педагогічних колективів реалізується недостатньо.

Мета статті полягає у визначенні пріоритетних напрямів співпраці корекційного педагога із сім'ями, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Проблема навчання, виховання та реабілітації дітей з обмеженими можливостями залишається складною. Щоб подолати негативні тенденції в підготовці названої категорії дітей до інтеграції в суспільство, потрібно розробляти нові теоретичні підходи до їх навчання, виховання та організації всієї життєдіяльності, які витікають із глибокого аналізу сучасних проблем корекційної освіти як у нашій країні, так і за кордоном. Причому це завдання повинне розв'язуватися з урахуванням всього комплексу медичних, педагогічних, економічних, соціальних, соціально-психологічних та інших проблем, які стосуються соціального захисту дітей з обмеженими можливостями, їх навчання, виховання, реабілітації та адаптації в соціальне середовище, а також соціально-економічних умов життя суспільства, які змінилися.

⁵⁸ Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

⁵⁹ Савчук Л. Проблеми родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / Л. Савчук. – Режим доступу: www.teacher.at.ua, 2011.

⁶⁰ Шульженко Д. І. Корекційна робота психопедагога з батьками аутичних дітей [Електронний ресурс] / Д. І. Шульженко. – Режим доступу: www.shodinki.com, 2009.

Одним із найважливіших чинників прогресивного розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до дітей і молоді, позбавлених можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного та психічного розвитку. На жаль, в Україні історично склалася ситуація, за якої ця категорія дітей та молоді протягом тривалого часу залишалася соціально незахищеною і певною мірою ізольованою від соціуму. Відкрите обговорення проблем осіб з обмеженими можливостями було непопулярним у суспільстві. Діти з інвалідністю, перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні в сім'ї, позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя, виявляються невідповідними до нього у відкритому середовищі.

Сім'я – це мікросоціум, у якому формуються моральні якості дитини, її ставлення до людей, уявлення про характер міжособистісних взаємин. І цей факт не можна не враховувати як в діагностичній, так і в подальшій корекційній роботі із дитиною з проблемами в розвитку. Головне для дітей з обмеженими можливостями – максимально оволодіти навичками самообслуговування, навчитись орієнтуватися в навколишньому світі і жити самостійно, наскільки це можливо. Тому батькам, педагогам та іншим фахівцям необхідно вибрати найбільш оптимальні умови та форми навчання, виховання, фізичного розвитку, що забезпечують нормальне життя таких дітей у суспільстві.

Кожна людина повинна мати можливість отримувати необхідні знання, формувати уміння і навички, навчаючись у школі чи вдома. Це стосується до всіх дітей, зокрема й дітей з обмеженими можливостями. Мета виховання полягає в тому, щоб допомогти дитині самостверджуватися і соціально інтегруватися, наскільки дозволяють її можливості, обмежені структурою дефекту.

Метою навчання та виховання дитини з обмеженими можливостями є всебічний розвиток її особистості, який полягає не в корекції окремих функцій, а передбачає цілісний підхід до особистості дитини. Сутність особистісно-орієнтованого походу полягає в тому, щоб підняти на більш високий рівень всі потенційні можливості дитини: психічні, фізичні, інтелектуальні, тобто ті можливості, які забезпечать їй самостійну життєдіяльність у майбутньому. Цю функцію виховання дитини виконують насамперед, сім'я, батьки, які іноді не спроможні забезпечити належне виховання і потребують додаткової допомоги.

У спеціальних (корекційних) школах проводиться багато різних заходів для учнів, які охоплюють підготовчу, корекційну та соціально-адаптаційну роботу. Школа при цьому виконує кооперативну роль. Вона може надавати батькам необхідні знання та рекомендації та дієву допомогу дітям. Тому тісна співпраця між батьками і школою є одним з важливих аспектів педагогічної діяльності. Вона має різні форми. Це відвідування учнів вдома, регулярні бесіди з батьками, консультації, поради, допомога батьків школі та інші зустрічні кроки.

Діти, що мають проблеми в розвитку, є складною і різноманітною групою. Порушення зору, слуху, інтелекту, опорно-рухового апарату по-різному позначаються на формуванні соціальних зв'язків дітей. Але незалежно від характеру патології для правильно організованого виховання дитини батьки повинні мати чітке уявлення про причини відхилення від нормального розвитку і про ймовірні наслідки.

Народження дитини з дефектом розвитку на різних батьків впливає неоднаково, але в своїй більшості виявляється як сильний психологічний стрес, результатом якого може бути порушення функціонування психіки в результаті пережитого шоку. Виділяють кілька схем реагування батьків на появу дитини, з тим або іншим дефектом:

- прийняття дитини та її дефекту – батьки приймають дефект, адекватно оцінюють його і проявляють щодо дитини справжню відданість;
- реакція заперечення – заперечується, що дитина має дефект;
- реакція надмірного захисту, опіки – батьки сповнені відчуття жалості і співчуття, що виявляється в надмірно дбайливому і захисному від всіх небезпек типі виховання дитини;

➤ приховане зречення, відкидання дитини – дефект вважається ганьбою; негативне ставлення й огида до дитини ховається за надмірно дбайливим, попереджувальним вихованням;

➤ відкрите зречення, відкидання дитини – дитина приймається з огидою і батьки повністю усвідомлюють свої ворожі почуття⁶¹.

Перераховані реакції мають неконструктивний характер і можуть стати лише перешкодою на шляху адаптації самої дитини та її батьків. Найбільш правильною видається спільна з фахівцями робота з пошуку раціональних шляхів соціальної адаптації дітей, турбота про їхнє майбутнє, виховання, освіту, працевлаштування, які відповідали б реальним можливостям молодшої людини.

Поява дитини з обмеженими можливостями в сім'ї ставить батьків перед фактом розширення соціальних контактів з різними установами, організаціями і службами. Усвідомлюючи свою відповідальність перед малюком, батьки повинні, не втрачаючи часу, починати діяти, проявляючи відповідну активність з метою створення необхідних умов для організації повноцінного розвитку і виховання дитини. Така активність є корисною, оскільки вона дозволить батькам легше пережити депресивний стан, викликаний появою дитини з дефектом у розвитку, а також зможе дати позитивний імпульс для своєчасного її лікування, виховання та розвитку.

За типом внутрісімейних відносин і стилем сімейного виховання розрізняють чотири групи сімей:

1. Батьки з вираженим розширенням сфери батьківських відчуттів. Характерний для них стиль виховання – гіперопіка, коли дитина є центром всієї життєдіяльності сім'ї, унаслідок чого комунікативні зв'язки з оточенням деформуються. Цей стиль сімейного виховання характерний для більшості сімей матерів-одиначок.

2. Сім'ї, які характеризуються стилем холодного спілкування – зниженням емоційних контактів батьків з дитиною, проєкцією на дитину з боку обох батьків або одного з них власних небажаних якостей.

3. Сім'ї, які характеризуються стилем співпраці – конструктивна і гнучка форма взаємовідповідальних батьків і дитини в спільній діяльності.

4. Сім'ї, які мають репресивний стиль сімейного спілкування, що характеризуються батьківською установкою на авторитарну лідируючу позицію (частіше батьківську). При такому стилі виховання в дітей переважає афектно-агресивна поведінка, плаксивість, дратівливість, підвищена збудливість. Це ще більш ускладнює їхній фізичний і психічний стан.

Гендерна характеристика сімей підтверджує той факт, що жінки є тими членами сім'ї, які несуть головний тягар турбот про дитину. У сім'ях, що мають дітей з інвалідністю, дуже високий відсоток розлучень.

Щоб батьківська любов стала силою, яка формує характер і психічний стан дитини, на думку Л. М. Шипициної⁶², батьки дітей з обмеженими можливостями повинні мати такі ключові риси:

- віру в життя, внутрішній спокій, щоб не заражати своєю тривогою дітей;
- будувати свої відносини з дитиною на очікуванні успішності, що визначається батьківською вірою в її сили і можливості;
- чітко знати, що дитина не може вирости без атмосфери похвали;
- розвивати самостійність своєї дитини і тому для її ж блага (по можливості) скорочувати поступово свою допомогу до мінімуму.

Багато батьків можуть допомогти своїм дітям, якщо почнуть застосовувати систему корекційного виховання якомога раніше, уже з перших місяців життя дитини, оскільки саме

⁶¹ Колишкін О. В. Корекційна освіта: вступ до спеціальності: навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми: Університетська книга, 2013. – 392 с.

⁶² Шипицина Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л. М. Шипицина. – СПб.: Дидактика плюс, 2002. – 496 с.

перші 2-3 роки життя є критичними в її розвитку, етапом формування «функціональних ансамблів» нервово-психічної діяльності.

Необхідно переконати батьків, що дитина відрізняється від нас і зовні, і внутрішньо. Вона не хвора, вона просто інша. У неї інша мова, інша система сприйняття, відмінні від наших цінності та мотиви. Найважливішим у роботі з «особливою» дитиною є прийняття її самої. Як тільки ми відійдемо від поняття «хвороби» і сформуємо сприйняття дитини як особливої, відмінної від нас людини, ми зможемо найбільш ефективно працювати з нею⁶³.

Важливо навчити батьків методам і методичним прийомам, які вони зможуть застосовувати в процесі виховання своєї дитини:

1. *Метод моделювання різних побутових ситуацій.* Дитина розвивається, спостерігаючи за щоденними подіями вдома: приготування їжі, прання білизни, розмова батьків по телефону і т.ін. Для того, щоб «особлива» дитина опанувала ці ситуації, щоб вона відчувала себе в них комфортно, батьки можуть створювати подібні ситуації і навчити дитину елементарних дій: як потрібно брати телефонну трубку, куди натискати, як ввічливо відповісти на дзвінок, що дає дитині певний досвід, який поступово накопичується, готує її до самостійного життя.

Моделюючи різні ситуації і пропонуючи дитині їх конкретне вирішення, батьки допомагають уникнути ситуацій невизначеності, які викликають у «особливої» дитини тривогу, а іноді й агресію.

2. *Ігровий метод* – різні сюжетно-рольові ігри, ігри, що моделюють поведінку, домашні вистави, розвивальні та рухливі ігри. Гра – це осмислена діяльність, тобто сукупність осмислених дій, об'єднаних єдністю мотиву. Гра є найважливішою самостійною діяльністю дитини та має велике значення для її фізичного і психічного розвитку, становлення індивідуальності та формування колективу. Гра захоплює дитину, дає їй радість, викликає позитивні почуття і переживання, задовольняє її інтереси в творчому відображенні життєвих вражень. Гра привчає до порядку. Система правил у грі абсолютна і незаперечна. Неможливо порушувати правила і бути в грі. Ця якість – любов до порядку є дуже цінною у нашому нестабільному, хаотичному світі.

3. *Зміна обстановки.* Виїзди на природу, прогулянки в ліс, на озеро і т.ін. Природа дає дитині з обмеженими можливостями дуже багато. Вона відчуває себе більш розкутою, на неї не тисне місто своїми правилами. У лісі можна й покричати, і побігати, а виплеск емоційної енергії потрібен дитині. Такі поїздки мають навчальне значення. Можна познайомити дитину з назвами квітів і дерев, комах і птахів. Можна пограти з нею в прості рухливі ігри. Навчити її чогось, наприклад, того, що не можна брати в рот, а що їстівне. Навчити збирати ягоди, гриби, на власному прикладі показати, як потрібно охороняти природу, і т.ін.

4. *Метод творчих завдань*, доступних для дитини: намалювати, виліпити з пластиліну або глини, вирізати з паперу, розфарбувати картинку, зробити аплікацію та ін. У даний час проводиться велика кількість конкурсів і виставок робіт дітей з обмеженими можливостями. Вони хочуть бути чимось корисними, їм потрібно тільки трохи допомогти.

5. *Метод тісної співпраці фахівців і сім'ї.* Деякі спеціальні (корекційні) освітні установи практикують спільні наради батьків і фахівців. На нараді обговорюється подальша програма для дитини, розробляється так званий маршрут розвитку дитини. Може обговорюватися, у якому класі (групі) краще дитині навчатися, які види діяльності для неї кращі, якими навичками вона вже володіє, а які їй ще потрібно прищеплювати, і т.ін. Це дієвий метод, який допомагає і дитині, і батькам. Фахівці можуть допомогти скласти план домашнього виховання, розповісти, як і чим можна займатися, на що потрібно звернути увагу.

6. *Театр.* У ньому зосереджено багато важливих моментів реабілітації, де дитина набуває знання через діяльність. Спектакль, створений батьками, має особливу енергетику.

⁶³ Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь «особому» ребёнку: книга для педагогов и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 96 с.

Діти можуть безпосередньо взаємодіяти з героями в домашній обстановці. Якщо це ляльковий спектакль (ляльки можуть бути виготовлені вдома разом з дитиною, що нескладно), то це додає спектаклю незвичайну чарівну силу. Адже не тільки ляльку можна створити, можна ще самим і написати казку, обговорити якусь проблему, актуальну на даний момент, і казковим чином знайти шляхи вирішення цієї проблеми.

Працюючи таким чином, батьки й самі починають краще розуміти дитину, шукати творче вирішення проблем, що виникають. У корекційно-виховному процесі необхідно прагнути виховати в дитини самостійність, упевненість, мобільність. Для цього необхідно:

- сформуванню вміння і навички, необхідні для самостійного життя;
- учити спілкуватися;
- досягти формування в дитини такого психологічного стану, коли вона сприймає свій дефект (ваду) як одну зі своїх якостей, що відокремлюють її індивідуальність від інших, і не більше того.

Щоб досягти такого стану, дорослим не можна надмірно опікуватися дитиною, проявляти жалість, знижувати вимоги, а для цього слід створити сприятливі умови для досягнення життєвих цілей:

- навчити спілкуватися;
- визначити життєві цінності;
- навчити досягати поставленої мети;
- навчити жити, не перебуваючи в залежності від здорових (за можливістю);
- викоренити споживацьку психологію та замінити її умінням отримувати радість;
- навчити поважати бажання інших, їхні інтереси.

Психологічна допомога батькам має полягати в руйнуванні непотрібної стіни, на якій зранена психіка батьків викарбувала слова: «Моя дитина не така як усі, вона гірша». Ця гіркота та розчарування зникнуть тоді, коли з'являться перші успіхи в дитини.

Зусилля педагогів щодо залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до корекційно-виховної роботи сприятиме навчанню й розвитку дітей, попередить їхню дискримінацію за ознаками, пов'язаними з тією чи іншою індивідуальною характеристикою дитини чи її сім'ї, яка б морально не пригнічувала ні самої дитини, ні її батьків. Успіх цього процесу визначальною мірою залежить від розуміння кінцевої мети, спільних зусиль практичних працівників, науковців, усієї педагогічної громадськості.

Основними завданнями корекційної педагогічної роботи в родині є:

1. Реконструкція батьківсько-дитячих взаємин.
2. Оптимізація подружніх і внутрішньосімейних взаємин.
3. Гармонізація міжособистісних відносин між парою – матері і дитини та членами родини, членами родини та іншими (сторонніми) особами.
4. Корекція неадекватних поведінкових і емоційних реакцій батьків дітей з особливими потребами.
5. Розвиток комунікативних форм поведінки, що сприяють самоактуалізації і самоствердженню дорослих, які виховують дитину з особливими потребами.
6. Формування навичок соціальної взаємодії.
7. Особистісне зростання кожного з членів родини дитини з особливими потребами під час корекційних занять.

Психокорекційний процес має будуватися на основі індивідуально-диференційованого експериментального підходу до особистісних особливостей членів сім'ї дітей з особливими потребами.

В основу роботи корекційного педагога із родиною, де є дитина з особливими потребами, крім принципу комплексного підходу до організації корекційно-педагогічного процесу, мають бути покладені й принципи:

- *єдності діагностики і корекційно-педагогічного процесу*. Обстеження дитини різними фахівцями проводиться для виявлення (визначення) її актуального та потенційного рівнів

розвитку, соматичного стану і т.ін., а також для визначення шляхів корекційно-педагогічної роботи у формі, зокрема, складання індивідуальної програми розвитку;

– *тісної співпраці між батьками і фахівцями, батьками та дітьми*. Слід зазначити, що батьки шукають підтримки та допомоги фахівця, прислуховуються до нього і виконують його поради лише тоді, коли професіонал сприймає батьків не як «об'єкт свого впливу», а як рівноправного партнера по корекційному процесу. Так само стосунки між корекційним педагогом і дитиною та батьками і дитиною мають будуватися за відомим принципом особистісно-орієнтованої педагогіки;

– *урахування інтересів (принцип вирішення того чи іншого завдання через інтерес)*, за якого фахівцеві потрібно достатньо тактовно й аргументовано підходити до відповідей на питання, що цікавлять батьків дитини;

– *провідної діяльності* – розвиток дитини відбувається в межах її основної діяльності, отже, і співпраця корекційного педагога та родини повинна спрямовуватися на формування діяльності дитини відповідно до її віку, можливостей, інтересів.

У корекційній роботі з батьками фахівці повинні використовувати сучасні форми і методи роботи, урахуовуючи індивідуальні особливості батьків, типи сімей, міжособистісні стосунки та стилі виховання. Робота фахівців і батьків, які мають дитину з особливими потребами, має бути регулярною і довготривалою. Тому фахівці повинні надавати на різних лекціях, семінарах, заняттях, тренінгах і практикумах теоретичні знання батькам і навчати техніці і прийомам роботи з даною дитиною⁶⁴.

Однією з основних проблем, яка потребує свого вирішення, стає проблема забезпечення умов і заходів для довготривалого, узгодженого, повноцінного освітнього та корекційного процесу для дітей з особливими потребами, створення матеріально-технічної та методично-дидактичної бази навчання, підготовка та навчання корекційних педагогів для роботи із сім'ями, де виховуються діти з особливими потребами.

Важливим аспектом співпраці із сім'ями, які виховують дітей з обмеженими можливостями, є створення громадських об'єднань батьків таких дітей. Одним із дієвих способів надання допомоги сім'ї, яка виховує дитину з обмеженими можливостями, є «батьківський клуб». Батьківський клуб як об'єднання батьків, що виховують дитину з обмеженими можливостями в розвитку, ставить перед собою такі завдання:

1. Формування адекватного сприйняття батьками своєї дитини: важливо відійти від поняття «хвороба» і перейти до поняття «особливі закони розвитку».

2. Формування сприятливого мікроклімату в сім'ї для максимального розкриття наявних у дитини особистісних, творчих і соціальних ресурсів.

3. Формування партнерських взаємовідносин батьків з установами, що реалізують взаємозв'язок і взаємодоповнення знань, збагачення досвідом.

4. Особистісний та соціальний розвиток батьків, формування навичок соціальної активності і конструктивності поведінки.

У батьківському клубі використовуються різноманітні форми роботи. Серед них, традиційні і нетрадиційні:

- індивідуальні консультації з питань розвитку дитини;
- організація виїзних заходів: відвідання театрів, музеїв, виїзд за місто та ін.;
- освітні семінари;
- психологічні тренінги;
- громадські акції;
- прес-клуби та тематичні круглі столи;
- публікації досвіду виховання дитини в сім'ї;
- зустрічі з представниками влади;
- заняття в системі «дитина – батьки – спеціаліст»;
- участь в експертизі динаміки розвитку дитини.

⁶⁴ Шефер Ч. Игровая семейная психотерапия / Ч. Шефер, Л. Кэри. – СПб., 2000. – 384 с.

У процесі реалізації освітнього і психотерапевтичного аспектів роботи переважають моделювання, прогнозування, інтерв'ювання, тестування, методи психолого-педагогічного впливу з акцентом на сучасну креативну методологію (казкотерапія, арт-терапія, ігротерапія, пісочна терапія, музикотерапія, кінотерапія, релаксаційний практикум тощо). Для узагальнення та систематизації отриманого досвіду використовуються методи узагальнення та систематизації, опис отриманих результатів (публікації їх в пресі, розроблення рекомендацій, створення відеофільмів, розповсюдження інформації в мережі Інтернет). Отже, робота з батьками дітей з особливими потребами має широкий діапазон проблем, які вирішуються комплексно, використовуючи теоретичні, діагностичні та експериментальні методи.

Модель діяльності батьківського клубу може передбачати роботу за такими напрямками:

– *освітній*. Мета освітньої діяльності – формування в батьків адекватного сприйняття дитини, прийняття її особливостей, темпу і своєрідності розвитку. Заходи даного напрямку здійснюються в індивідуальній та груповій формі за допомогою лекційних та семінарських занять, а також занять у системі „дитина – батьки – спеціаліст”.

Завдяки заходам освітнього напрямку створюється спільна мова між фахівцями і батьками, змінюється ставлення до дитини і до себе;

– *психотерапевтичний*. Його мета – зниження рівня психоемоційного напруження, формування позитивного образу майбутнього для дитини і сім'ї в цілому. Заходи даного напрямку здійснюються в індивідуальній та груповій формі з використанням сучасних методів психотерапії та психологічного консультування: релаксаційний практикум, казкотерапія, арттерапія, данстерапія, формопластика та ін.

Завдяки методам психотерапевтичного впливу батьки стають спокійнішими, схильними до співпраці, сприймають майбутнє досить позитивно, виявляють бажання до конструктивних змін. При цьому відбувається значна стабілізація психоемоційного стану і в дітей;

– *соціально-тренінговий*. Мета заходів – навчання батьків адекватних і ефективних форм поведінки в різних соціальних ситуаціях та відносинах. Здійснюються вони переважно в груповій формі. На заняттях моделюються різноманітні соціальні ситуації (у відділі соціального забезпечення, транспорті, магазині тощо) і конструюються нові форми соціальної поведінки. Завдяки їм батьки долають соціальну тривогу і невпевненість, набувають гнучкості поведінки і реагування, стають більш комунікативно-компетентними;

– *правовий*. Мета заходів, що проводяться в межах даного напрямку, – правова грамотність батьків щодо цивільного законодавства, яке стосується дітей з обмеженими можливостями та їх сімей. Батьки вивчають закони, конвенції, постанови. Знання, набуті на заняттях і в процесі самостійного вивчення законодавчих документів, допомагають батькам змінювати життєві ситуації, покращувати умови життя дитини і сім'ї. На заняття може бути запрошений юрист, який і допомагає батькам дізнатися про свої права;

– *інтеграційний*. Мета напрямку – громадська самореалізація батьків, зміна ставлення до них у суспільстві. Батьки узагальнюють досвід виховання «особливих» дітей в сім'ї, беруть участь в діалозі із засобами масової інформації, у прес-клубах та круглих столах, публікують свої статті. Завдяки цьому формується об'єктивна участь у до громадському житті і соціальна значущість, що суттєво позначається на розвитку дитини.

Заняття в клубі проходять один раз на тиждень і допомагають батькам глибше пізнати свою дитину, підкріпити інтуїтивні знання про неї науковою інформацією, знаннями корекційної педагогіки і спеціальної психології, розв'язати складні ситуації. На заняттях батьки об'єднуються, знаходять собі однодумців, проявляють творчі здібності, що вселяє віру у свої сили і допомагає не замикатися у вузькому колі власних проблем, а виходити на інший рівень спілкування і вирішувати проблеми колективно і грамотно.

Батьківський клуб – не єдиний спосіб роботи з батьками. Створюються школи матерів різних нозологічних груп дітей з обмеженими можливостями, де проводяться семінари, тренінги та інші соціально-психологічні заходи, які пов'язані з просвітою батьків.

Однією з головних особливостей професійної діяльності корекційного педагога в роботі із сім'ями, що виховують дітей з особливими потребами, є саме робота з батьками, які не менше, ніж їхні діти, потребують реабілітації, абілітації, адаптації в життєвій ситуації, але їх потрібно до цього готувати, створюючи спеціальні програми, тому що саме від батьків, особливо на ранніх етапах розвитку дитини, залежать її здоров'я, фізична і психічна підготовленість, соціалізація та інтеграція в суспільство.

Сім'я має визначальний вплив на інтеграцію дітей у соціум, і тому її роль величезна. Тільки вирішуючи проблеми батьків, можна забезпечити повноцінну соціалізацію їхніх дітей. Ефективність реабілітації дитини з порушеннями в розвитку обумовлена ступенем інтегрованості в суспільство всієї родини в цілому. При цьому батькам необхідно повірити в себе, у свої можливості, свою дитину, не замикатися на своїх проблемах, а вирішувати їх спільно.

В роботі визначені пріоритетні напрями та особливості співпраці корекційного педагога із сім'ями, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Визначено принципи роботи фахівця із такими родинами; методи і методичні прийоми, яким необхідно навчити батьків для застосування в процесі виховання своєї дитини. Доведено, що однією з головних особливостей професійної діяльності фахівця в роботі із сім'ями, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, є саме робота з батьками, які не менше, ніж їхні діти, потребують реабілітації, абілітації, адаптації в життєвій ситуації, але їх потрібно до цього готувати, створюючи спеціальні програми, тому що саме від батьків, особливо на ранніх етапах розвитку дитини, залежать її здоров'я, фізична і психічна підготовленість, соціалізація та інтеграція в суспільство.

Перспектива подальшого дослідження полягає у вдосконаленні напрямів взаємодії фахівців-дефектологів, соціальних педагогів і спеціальних психологів в роботі із сім'ями, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку різних нозологічних груп.

Література

1. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
2. Савчук Л. Проблеми родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / Л. Савчук. – Режим доступу: www.teacher.at.ua, 2011.
3. Шульженко Д. І. Корекційна робота психопедагога з батьками аутичних дітей [електронний ресурс] / Д. І. Шульженко. – Режим доступу: www.shodinki.com, 2009.
4. Колишкін О. В. Корекційна освіта: вступ до спеціальності: навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми: Університетська книга, 2013. – 392 с.
5. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб.: Дидактика плюс, 2002. – 496 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь «особому» ребёнку: книга для педагогов и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологи, 1998. – 96 с.
7. Шефер Ч. Игровая семейная психотерапия / Ч. Шефер, Л. Кэри. – СПб., 2000. – 384 с.

1.8. THE ISSUE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ENVIRONMENTALLY EXPEDIENT BEHAVIOR FORMATION IN THEORY AND SCHOOL PRACTICE

1.8. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТЕОРІЇ ТА ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

Екологічні проблеми у наш час набули глобального характеру, досить гостро вони відчуються і в Україні. Вирішення таких проблем відбувається на різних рівнях – державно-політичному, економічному, науково-технічному, культурно-освітньому. Вагомим у цьому зв'язку постає саме культурно-освітній чинник, адже основні причини екологічної загрози пов'язуються з антропоцентричною свідомістю людей, з їх переважно споживацьким ставленням до природи, стилем діяльності і поведінки у довкіллі.

Формування основ екологічної культури, засвоєння моральних і духовних цінностей починається з дитинства. Протягом навчання в початковій школі дитина набуває вмінь керувати власною поведінкою. Молодший шкільний вік вважається сенситивним періодом для екологічного виховання дітей, ідентифікації себе, як невід'ємної частини природи, усвідомлення власної ролі у збереженні її цілісності. Тому потенційні можливості початкової школи у формуванні екологічної поведінки учнів є вагомими.

Різні аспекти екологічного виховання розкриті у «Концепції екологічної освіти України», де серед найголовніших завдань проголошено формування екологічної культури всіх верств населення, одним із засобів якого є «відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах з довкіллям, виховання любові до рідної природи». Державний стандарт початкової загальної освіти серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти учні нової української школи, виокремлює екологічну компетентність.

Мета статті – обґрунтування теоретичних і практичних засад формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів.

Передача та збереження суспільних цінностей відбуваються в процесі виховання підростаючого покоління. Тому важливим напрямом сучасного виховання є екологічне. На сьогодні є чимало психолого-педагогічних досліджень, в яких розроблялись як загальні положення екологічної освіти та виховання, так і окремі аспекти щодо цього процесу в початковій школі.

Насамперед, належить уточнити сутність провідного поняття «екологічно доцільна поведінка», утвореного внаслідок поєднання трьох понять «екологічність», «доцільність», «поведінка».

Аналіз довідкової літератури дозволяє визначити поняття «доцільність» як відповідність явища чи процесу певному стану, матеріальна чи ідеальна модель якого виступає у якості мети; форма прояву причинно-наслідкових зв'язків; в широкому розумінні – об'єктивна характеристика систем, що досягають заздалегідь заданої мети. Розуміння «доцільності» опирається на поняття «ціль (мета)» і генетично пов'язане з ціле покладанням – свідомою людською діяльністю. Йдеться про усвідомлений образ передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована активність людини. Саме «корисний результат» визначає цілісність і спрямованість поведінки особистості. Основою формування мети є предметно-матеріальна, трудова діяльність людини з перетворення навколишнього світу. Образ передбачуваного результату стає метою, спрямовуючи дію і визначаючи вибір можливих способів дії, лише пов'язуючись з певним мотивом чи системою мотивів. Виникнення мети, цілі – центральний моменту процесі здійснення дії і головний механізм нових дій людини.

Уточнення поняття «екологія» доречно з огляду на необхідність конкретизувати ідеальну модель, що є предметом «доцільності». У Екологічній енциклопедії щодо визначення предмету сучасної екології зазначається, що у класичному розумінні це біологічна наука, яка досліджує взаємодії рослин, тварин, грибів, мікроорганізмів та вірусів між собою та навколишнім середовищем. Предметом її вивчення є надорганізмові системи,

їх структура та функціонування на рівні видів, популяцій, екосистем, біогеоценозів та біосфери. За різними критеріями виокремлюється багато підрозділів екології. Однак ознакою сучасної екології є розширення сфери застосування. Зокрема, вона досліджує також дію цивілізаційних процесів на довкілля з метою запобігання негативним наслідкам техногенної діяльності людини.

За визначенням відомих українських вчених Г. Білявського, Л. Бутченко, В. Навроцького⁶⁵. «сучасна екологія – одна з головних фундаментальних комплексних наук про виживання на планеті Земля, завданням якої є пізнання законів розвитку і функціонування біосфери як цілісної системи під впливом природної і, головне, антропогенної діяльності, а також про визначення шляхів і засобів еколого-економічно збалансованого співіснування техносфери і біосфери. Іншими словами – це «комплекс наук про будову, функціонування, взаємозв'язки багатокомпонентних і багаторівневих систем у Природі й Суспільстві та засоби кореляції взаємного впливу техносфери і біосфери з метою збереження людства і біосфери».

У зв'язку з цим логічним є розуміння поняття «екологічне виховання» як процесу формування гуманного, відповідального бережливого ставлення людини до природи як унікальної цінності; утвердження у поглядах, переконаннях, моральних установках принципів раціонального природокористування, готовності до природоохоронної діяльності. Екологічне виховання базується на екологічних знаннях. Однак, наявність екологічних знань за відсутності відповідного ставлення до природи не гарантує екологічно доцільної поведінки особистості. Саме ставлення визначає характер цілей і мотивів взаємодії з природою, готовність обирати ті чи інші стратегії поведінки, стимулює екологічно доцільні вчинки.

Провідними ідеями екологічного виховання є визнання первинності і об'єктивності законів природи; непротиставлення людини і природи; сприйняття людини і природних об'єктів як рівноправних суб'єктів, партнерів взаємодії; збалансованість прагматичної і непрагматичної мотивації взаємодії людини з природою.

Під поведінкою розуміємо систему дій і вчинків людини з пристосування до умов зовнішнього середовища. У педагогічній практиці зустрічається більш вузьке розуміння поведінки як дотримання людиною загальноприйнятих правил взаємовідносин і виконання певних форм дій (навчальних, професійних). Уточнюючи поняття «поведінка», варто розглянути його взаємозв'язок з поняттям «діяльність».

За С. Рубінштейном⁶⁶, «одиницею» поведінки є вчинок, а «одиницею» діяльності взагалі – дія. Вчинком вважається лише така дія людини, у якій головне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до норм суспільної моралі. Важливо, що у вчинках не тільки виявляється, але і формується ставлення людей до навколишнього. Органічний зв'язок поведінки і ставлення підкреслюють відомі дослідники екологічної психології С. Дерябо, В. Ясвін⁶⁷, зазначаючи, що поведінкова реакція на один і той же стимул в ситуації у різних людей може бути різною.

У загальній психології взаємозв'язок поведінки і діяльності розглядається наступним чином: поведінка – зовнішній прояв діяльності людини. У такому визначенні акцентується, що вчинки є відображенням позиції особистості, її переконань, ідеалів, цінностей і здійснюються внаслідок складного процесу мотивації. У деяких визначеннях, наведених у філософських і культурологічних словниках, простежується зв'язок між досліджуваними поняттями. Зокрема:

⁶⁵ Білявський Г. О. Основи екології: теорія та практикум: навч. посіб. / Г. О. Білявський, Л. І. Бутченко, В. М. Навроцький. – К.: Лібра, 2002. – 352 с.

⁶⁶ Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., Россия: Питер, 2002. – 170 с.

⁶⁷ Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология: учеб. пособ. для студ. вузов. / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

– діяльність розглядається як специфічна форма активного ставлення людини до навколишнього світу, зміст якого складає його доцільне перетворення. Будь-яка діяльність включає мету, засоби, процес і результат;

- вчинок є однією з форм виявлення свободи волі і цілеспрямованої діяльності;
- поведінка регулюється заздалегідь поставленою метою.

Безпосередньо нашого дослідження стосується поведінка дітей, що попадають під категорію «молодший шкільний вік». З переходом до навчання з шетилітнього віку замість семилітнього, поняття «учні молодшого шкільного віку» змінило свої вікові межі, що призвело до змін у психолого педагогічній характеристиці осіб даної категорії. Згідно з узагальненою віковою періодизацією Д. Ельконіна, Л. Божович, В. Давидова, І. Дубровіної, Н. Ткачової молодший шкільний вік триває з 7 до 11 років, а вік з 3 до 7 років класифікується як дошкільний. В педагогіці та психології відповідно до вікових періодизацій, осіб, що навчаються в початковій школі, прийнято називати молодшими школярами або дітьми молодшого шкільного віку. Період молодшого школяра (6-7 років – 10-11 років) зрілим дитинством називає М. Савчин⁶⁸.

Загалом серед особливостей психічного розвитку молодшого школяра, психологи насамперед виділяють: 1) недостатнє керівництво власною поведінкою; 2) наявність конкретно-образного мислення; 3) недостатньо сформовані процеси сприйняття, уваги (переважає мимовільна увага); 4) схильність до механічного виконання завдань, вивчення навчального матеріалу; 5) схильність до гри у різних сферах діяльності⁶⁹.

Доцільну поведінку визначає М. Гончарова-Горянська як «такі дії особистості, які у визначених соціальних ситуаціях призводять до довготривалого сприятливого співвідношення позитивних та негативних наслідків, тобто до гармонізації ставлення особистості до себе, до інших людей, до соціальної дійсності та до гармонізації соціального життя в цілому».

Доцільна поведінка розглядається нами як система вчинків і дій, що здійснюється особистістю з метою вирішення певних, поставлених нею завдань, і оптимальних з точки зору вкладених зусиль і одержаного результату. Екологічною поведінкою вважаємо систему вчинків і дій стосовно довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури особистості. Всі складові, інтегруючись, утворюють базове поняття «екологічно доцільна поведінка», яку розуміємо як дії та вчинки під час безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою, пов'язані між собою ціллю збереження природи, обумовлені, характерним для учнів початкових класів, непрагматичним суб'єкт-суб'єктним ставленням до об'єктів природи або зовнішньо унормовані дорослими (вчителем, батьками).

Вивчення стану сформованості екологічно доцільної поведінки здійснювалось у ході констатувального етапу експерименту, метою якого було визначення рівнів сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів. У ньому брали участь 387 молодших школярів, 57 учителів початкових класів.

На основі з'ясування сутності поняття «екологічно доцільна поведінка учнів початкових класів» та врахування особливостей молодшого шкільного віку визначено такі компоненти та критерії сформованості екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів:

- інформаційний (знання про поведінку в природі);
- емоційно-ціннісний (мотиви та переживання стосовно природи);
- вчинково-діяльнісний (поведінка щодо природи).

Відповідно до кожного критерію розроблено рівні сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів (Таблиця 1).

⁶⁸ Савчин М. В. Вікова психологія: навч. пос. (2-е вид.) / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ: Академ. видав., 2011. – 360 с.

⁶⁹ Кузьмінський А. І. Педагогіка: підруч. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – Київ: Знання-Прес, 2008. – 446 с.

Таблиця 1. Рівні сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів

Рівні екологічної поведінки	Характеристика рівнів
Екологічно доцільний рівень	Учні мають ґрунтовні знання про об'єкти природи своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, усвідомлюють зв'язки в природі, розуміють цілі екологічної поведінки. Для поведінки таких учнів притаманне систематичне прагнення до збереження об'єктів природи; вони отримують задоволення від спілкування з об'єктами природи; активно виявляють позитивні емоції щодо природи. Для них характерні вміння та навички, спрямовані на збереження природи. Учні систематично співпрацюють із батьками щодо збереження природи
Екологічно ситуативний рівень	Учні добре знають об'єкти природи своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, недостатньо усвідомлюють зв'язки в природі та цілі екологічної поведінки. Учні прагнуть до збереження об'єктів природи залежно від ситуації; отримують задоволення від спілкування з об'єктами природи. Уміння та навички екологічно доцільної поведінки ситуативні, беруть безпосередню участь у збереженні природних об'єктів здебільшого за дорученням дорослих. Учні з бажанням, але не систематично співпрацюють із батьками щодо збереження природи
Прагматичний рівень	Учні мають фрагментарні знання про природу своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, недостатньо усвідомлюють зв'язки в природі та цілі екологічної поведінки. Прагнення учнів до збереження об'єктів природи має прагматичний характер; вони вибірково отримують задоволення від спілкування з об'єктами природи. Вони не мають стійких умінь та навичок екологічно доцільної поведінки: фрагментарні дії щодо зменшення витрат природних ресурсів у повсякденному житті; участь в екологічній діяльності тільки за дорученням дорослих. Учні зрідка співпрацюють із батьками щодо збереження природи
Екологічно недоцільний рівень	Учні мають фрагментарні знання про природу своєї місцевості, не володіють знаннями щодо норм і правил поведінки в природі; у них відсутнє усвідомлення зв'язків в природі та розуміння цілей екологічної поведінки. Прагнення учнів до збереження об'єктів природи не спостерігається, вони виявляють байдужість до об'єктів природи; не цікавляться діяльністю з покращення довкілля. У них відсутнє прагнення до природоохоронної діяльності; беруть участь в екологічних заходах. Не виявляють бажання співпрацювати з дорослими щодо збереження природи

Теоретичний аналіз засвідчив, що екологічно доцільна поведінка є складним утворенням, для дослідження якої немає універсальної методики, тому в ході дослідження застосовано комплекс спеціальних діагностичних методів, за допомогою яких послідовно вимірювалися окремі компоненти досліджуваної якості:

- опитування учнів на виявлення знань щодо екологічної поведінки та взаємозв'язків у природі, екологічно доцільних мотивів поведінки, екологічної діяльності;
- бесіди з учнями з метою з'ясування ставлення учнів до природи та окремих її об'єктів;
- спостереження за поведінкою школярів у природі в реальних умовах та умовах експерименту;
- розв'язання учнями проблемних ситуацій взаємодії з природою, що дозволяє виявити суперечності поведінки стосовно природи та розкрити поведінковий потенціал учнів початкових класів.

За результатами діагностичних методик, рівень сформованості екологічної поведінки визначався за допомогою відкоректованої формули Г. Вітцлака:

$$K = \frac{R \times 100\%}{N}$$

де, K(%) – коефіцієнт – відсоткове співвідношення балів показників;

R – кількість реальних балів за виконання завдання (є змінною величиною);

N – постійна величина, що становить максимальну кількість балів за виконане завдання⁷⁰.

Визначення стану сформованості екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів розпочалося з опитування. Учні 1-2 класів давали усні відповіді на запитання (інтерв'ю), а учні 3-4 класів відповідали на запитання анкети.

Аналіз відповідей учнів на запитання показав, що розкриваючи сутність поняття «природа» більшість учнів розуміють її як сукупність представників рослинного та тваринного світу (42,2). Бачать природу як єдність живої (рослини і тварини) та компонентів неживої природи – 36,3%; усвідомлюють людину часткою живої природи – 9,8%; 11,7% учнів не змогли дати відповіді на це запитання. Дані факти говорять про те, що слід більше приділяти увагу розкриттю ролі людини в житті природи, значенню живої і неживої і природи в житті людини.

Насторожує той факт, що 77,3% дітей вважають, що в природі є погані тварини. До таких тварин вони віднесли: вужа, жабу, змію, мурашок. Деякі учні (17,4%) зазначили: «природа не може бути поділена на корисних та шкідників», «природа така мила, що в неї нема нічого поганого», «я дуже люблю тварин, тому поганих серед них немає». Не відповіли на це запитання 5,3% учнів. У зв'язку з цим необхідно формувати у дітей уявлення про роль та значення в природі всіх живих організмів.

Відповіді на запитання («Що людина бере у природи (які ресурси)?») розподілилися наступним чином: воду, учні початкових класів виокремили, як один з головних ресурсів (76,2%); друге місце за кількістю відповідей посіли деревина і папір (52,9%); на третьому – їжа (40,2%), в основному зазначали городні рослини. Нафту і газ назвали 20,4%; 15,3% учнів не дали відповіді на запитання. Лише 12,4% школярів віднесли до ресурсів споживання сонячну енергію, атмосферне повітря, ґрунт, наземну рослинність, при цьому зазначили, що вони потребують бережного і економного використання, охорони і примноження. Отримані відповіді говорять про те, що учні переважно знають природні ресурси, які становлять економічну та споживацьку складову життя. Оздоровчі та культурно-естетичні ресурси (рекреаційні) залишаються мало вивченими для учнів початкових класів.

Проблему охорони природи учні розуміють переважно як охорону тварин і рослин (51,6%), боротьбу зі сміттям (36,6%), охорону природних об'єктів від пожежі (20,2%). Необхідність охороняти неживу природу відмічають лише 3,2% учнів, 9,6% опитуваних дали абстрактну відповідь: «охороняти природу, значить любити її та бережно до неї відноситися», не розкрили детального змісту.

Відповіді стосовно впливу людини на природу розділилися переважно на дві групи: 38,9% учнів вважають, що людина впливає на природу лише позитивно («насаджує квіти, дерева», «розвішує годівнички», «годує пташок»); 39,3% відмічають негативний вплив людини («зривають квіти», «зламують гілки дерев», «залишають сміття», «руйнують пташині гнізда»); 8,2% зазначають як негативний так і позитивний вплив людини на природу; 13,6% не дали відповіді на поставлене запитання.

Учні початкових класів недостатньо обізнані з того, як саме дитина може зберігати природу, в більшості зустрічалися наступні відповіді: «я не знаю, що може зробити дитина, бо вона ще маленька» (50,2%). 26,1% учнів дали відповіді, які пов'язані з охороною живої природи: «не ламати гілки дерев», «не ображати тварин»; 14,4% – знають, що дитина може слідкувати за чистотою на подвір'ї, класній кімнаті, вдома («не смітити», «не залишати сміття після відпочинку»); 9,3% учнів у відповідях зазначили дії спрямовані на охорону, економію і примноження природи («поливати квіти», «посадити рослини», «економити папір»).

Щодо готовності учнів початкових класів до екологічної діяльності, вражає той факт, що 39,3% учнів заперечують власну участь в охороні природи. Готові до дій по збереженню природи, але за допомогою старших (вчителя, батьків) 26,3% учнів початкових класів, 14,2%

⁷⁰ Психодіагностика: теорія і практика / переклад с нем. / под общ. ред. Н. Ф. Тальзиной. – М.: Просвещение, 1986. – С. 124-142.

погоджуються, що самостійно можуть «нагодувати тварину», «прибрати сміття», «економити воду та електроенергію», 20,2 % учнів готові до певних дій, виключно під час відповідних заходів.

Наведені дані засвідчують, що в учнів 1-2 класів недостатньо знань як про сутність та компоненти природи, так і про значення її в житті людини. Учні недостатньо усвідомлюють руйнівний характер життєдіяльності людини для природи, свою роль у збереженні природи. Негативний факт убачаємо також у тому, що значна кількість дітей не змогла дати жодної відповіді на поставлені запитання.

Таким чином очевидним є те, що усвідомлюють необхідність дотримання норм і правил поведінки у природі значно більше учнів, ніж виконують їх.

Кількісний аналіз даних анкетування учнів 3-4 класів, яке проводилось з метою виявлення екологічних знань, екологічних мотивів, екологічної поведінки, засвідчує, що 4,5 % учнів вказують на тісний зв'язок людини з природою, про частковий зв'язок людини з природою засвідчують 37,8%. І взагалі не бачать зв'язку людини з природою 57,7% учнів початкових класів. Таким чином виявлено, що учні початкових класів недостатньо усвідомлюють безпосередню залежність життя людини, в тому числі й свого, від природи.

У погіршенні стану природи учні здебільшого вбачають наступні причини: природні явища, такі як землетрус, ураган, повінь – 16,6%; зміну кліматичних умов (глобальне потепління чи похолодання, але на запитання: «що це таке?», учні не давали пояснення і говорили, що «так говорять батьки», «чув у новинах») – 37,9%; діяльність і вплив людини зазначили 12,3%. Не знають причини погіршення стану природи майже одна третина учнів, про що свідчить 33,2% негативних відповідей.

Свою роль у збереженні природи учні майже не усвідомлюють. Усього 3,7% вважають, що від них особисто залежить збереження природи, свою часткову роль у збереженні природи вбачають 28,9% школярів. І 67,4% учнів вважають, що від них не залежить збереження природи. Дані засвідчують, що учні початкових класів не усвідомлюють зв'язку своєї повсякденної діяльності зі справою збереження природи, що вони не ознайомлені із впливом людської діяльності на природу.

Щодо знань про норми та правила поведінки школярів у природі простежується деяка невідповідність: 33,3% учнів вважають, що знають правила та норми поведінки в природі, проте назвати деякі з них змогли лише 25,2%, а саме: не рвати квіти, не топтати газони, не смітити на вулиці, тощо. Отже, 74,8% учнів початкових класів частково обізнані щодо правил та норм поведінки у природі.

Отже, перевірка знань учнів 3-4 класів засвідчила про недостатню обізнаність щодо впливу людини на природу, не знання своєї ролі у вирішенні екологічних проблем та норм і правил поведінки у природі. З'ясовано, що знання учнів про природу наближені до їхнього повсякденного життя. Також виявлено майже рівнозначну й основну роль батьків та вчителів в інформаційному полі учнів початкових класів.

Анкетування учнів 3-4 класів з метою з'ясування мотивів взаємодії з природою засвідчило, що більшість учнів (75,3%) не уявляють життя без природи. Але мотиви взаємодії з природою обумовлені різними потребами. Найбільша кількість учнів початкових класів мають потребу у відпочинку серед природи (52,3%); пізнавальні та естетичні потреби виявили 50,2% школярів, прагматичні потреби характерні третині учнів (30,7%), не виявили потребу у спілкуванні з природою 15,8%. Таким чином більшість учнів початкових класів мають прагматичні потреби взаємодії з природою. Вони спостерігають за об'єктами природи (рослинами, пташками, комахами та іншими тваринами); розуміють функції природи, що природа забезпечує нас водою, деревиною, газом та іншими природними ресурсами. Утім ці знання та потреби мають бути підкріплені діями авторитетних для учнів дорослих, оскільки поведінковий компонент особистості учня початкових класів залежить в першу чергу від зразка поведінки дорослої людини.

Що стосується мотивів взаємодії з природою, то на перші позиції виходять мотиви самоствердження та прагматичні, а не мотивація дбайливого ставлення до навколишнього

середовища, учні початкових класів недостатньо усвідомлюють вищі функції природи, її самоцінність.

Наступним етапом анкетування було виявлення вчинків стосовно природи та зразків екологічної поведінки учнів 3-4 класів.

Виявлено, що 9,8% учнів разом з батьками постійно роблять для природи корисні справи. Третина учнів (31,6%) іноді роблять щось корисне для природи разом з батьками, а більшість учнів початкових класів (58,6%) з батьками взагалі нічого не роблять корисного для природи. Екологічно доцільні дії та вчинки учнів початкових класів у природі зводяться до наступних: посадка дерев – 26,8%, підгодівля птахів та виготовлення годівниць для них – 18,4%, вирощування рослин – 8,8%, сортування сміття – 6,5%, економія води – 5,7%; економія електроенергії – 5,2%.

Отже, перелік екологічних дій учнів початкових класів обмежений та представлений в основному посадкою дерев та виготовленням годівниць, тобто тими, що безпосередньо організовуються в школі. Практичні екологічні дії опосередкованої взаємодії з природою: сортування сміття, економія води, електроенергії мало характерні для життєдіяльності учнів початкових класів.

Таким чином доцільно звернути увагу на зменшення щоденного побутового впливу на довкілля та розширити безпосередню екологічно доцільну взаємодію учнів початкових класів з природою.

На наступному етапі перевірялася здатність учнів початкових класів приймати рішення. На запитання: «Якщо ти став свідком руйнування дітьми мурашників, гнізд птахів, знуцання над твариною, що ти роби́тимеш?» більшість школярів (51,8%) відповіли, що скажуть мамі, татові або вчителю. Незначна кількість учнів (14,5%) готові самостійно захистити тваринку, 20,2% учнів початкових класів вважають, що вони нічого не зможуть зробити в цій ситуації, інші (13,5%) не відповіли на запитання.

Отримані дані засвідчують, що більшість учнів 3-4 класів здатні приймати рішення, утім екологічно доцільні дії та вчинки вони здійснюють переважно з ініціативи дорослих, усі їх рішення і вподобання стосовно діяльності в природі мають бути оцінені дорослою людиною.

Аналіз даних анкетування за критеріями сформованості екологічно доцільної поведінки дає підстави стверджувати, що в учнів 3-4 класів на етапі констатувального етапу експерименту переважає інформаційний компонент: сформовані екологічні знання учнів, знання про норми та правила поведінки в природі, про що свідчать переважання екологічно доцільного і екологічно ситуативного рівнів сформованості екологічних знань. Зауважимо, що здебільшого учні продемонстрували екологічно недоцільний рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента: чуттєва сфера взаємозв'язку з природою майже не розвинута (переважання прагматичного і екологічно недоцільного рівнів сформованості екологічних мотивів) та незначне залучення до практичної екологічної діяльності (переважання прагматичного і екологічно недоцільного рівнів сформованості вчинково-діяльнісного компонента).

Для уточнення результатів анкетування та інтерв'ю серед учнів 1-4 класів застосовувалися інші методи, такі як бесіда, спостереження, аналіз проблемних ситуацій.

Проведення бесіди на тему «Роль природи в моєму житті» засвідчило, що 85,6% учнів чітко відповіли «так» на питання «Чи впливає природа на твоє життя?». При детальному аналізі питання отримали дані, котрі підтверджують результати опитування за майже аналогічними питаннями. 14,2% дітей відчувають вплив краси природи, отримують задоволення від різноманітного видового складу рослинного та тваринного світу («коли чую спів птахів у мене підвищується настрій», «природа надихає мене на творчість»). 42,2% учнів зазначили, що природа негативно впливає на людину, пов'язавши це з емоційним та валеологічним впливом: «коли йде дощ у мене поганий настрій», «у холодну погоду можна застудитися»; 29,2% пов'язують вплив як з позитивними емоціями так і з негативними,

доводять оздоровчу цінність природи («рослини лікують», «сонечко зігріває»). Залишили питання без відповіді – 14,4% учнів.

Більшість учнів початкових класів (38,6%) зазначають, що природа потрібна для відпочинку, для задоволення особистих економічних потреб (34,1%). Природу як джерело естетичної потреби визначають 8,6% учнів. На жаль, 18,7% учнів не відповіли на питання про функції природи в житті людини.

Наведені результати діагностики сформованості екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів засвідчують, що готовність до екологічно доцільної поведінки продемонструвала незначна кількість учнів початкових класів.

Відповіді на питання «Чи порушуєш ти правила поведінки в природі?» розподілилися наступним чином: 13,3% школярів свідомо і завжди дотримуються; 48,2% учнів намагаються дотримуватися правил поведінки в природі лише за умови ініціативи і контролю з боку дорослого. Намагаються іноді дотримуватися правил та норм поведінки в природі 17,3% учнів, розуміють, якої шкоди природі завдають негативні дії та вчинки людей, намагаються пояснити шкідливість цих дій. Поведінка 21,2% учнів суперечить екологічним нормам та правилам.

За результатами бесід були отримані наступні результати: екологічно доцільний рівень діяльності в природі мають 8,0% учнів початкових класів; однаковий кількісний показник екологічно ситуативного (36,7%) та прагматичного (36,7%); екологічно недоцільний рівень продемонстрували 18,6% учнів початкових класів.

Згідно з методикою констатувального етапу експерименту результати опитування учнів та бесід з ними перевірялися за допомогою методу спостереження. Спостереження за вчинками і поведінкою учнів початкових класів проводилося в умовах експерименту (у процесі виконання доручень екологічного характеру, опитування, бесіди) та у реальних умовах (на уроках, під час прогулянок, екскурсій, позакласних заходах природничого змісту). В ході спостережень фіксувалося, чи володіють учня вміннями та навичками ощадливого природокористування, як ставляться до окремих видів екологічної діяльності, об'єктів природи, чи проявляють активність, творчість у справах щодо благоустрою довкілля, як співвідносяться вербальні дані з реальною поведінкою дітей у взаємодії з природою.

За результатами спостереження було виокремлено чотири групи дітей, які характеризувалися різними рівнями екологічної поведінки – екологічно недоцільний, прагматичний, екологічно ситуативний, екологічно доцільний. Спостереження сприяло деталізації рівнів поведінки учнів початкових класів у природі (Таблиця 2).

Таблиця 2. Рівні екологічної поведінки учнів початкових класів за результатами спостереження

Рівні поведінки	Кількість учнів (у %)			
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Екологічно доцільний	9,9	10,1	10,5	10,7
Екологічно ситуативний	27,5	27,7	28,1	28,3
Прагматичний	38,5	38,3	37,9	37,7
Екологічно недоцільний	24,1	23,9	23,5	23,3

Аналіз проведених спостережень дає право стверджувати, що емоційне та вербальне ставлення до природи часто не відповідає поведінці учнів в природі, більшість учнів початкових класів, знаючи норми і правила, все ж порушують їх.

Подальше вивчення рівнів поведінки у природі проводилося через залучення дітей до вирішення проблемних ситуацій. Аналіз результатів ситуативних завдань «Вміння приймати екологічно доцільні рішення» засвідчив, що більшість дій учнів є екологічно шкідливими, учні не вміють приймати екологічно доцільні рішення та не мають елементарних екологічно доцільних звичок повсякденної поведінки.

Наприклад, отримані результати завдання «Брудний ліс» засвідчили, що 15,8% залишають сміття на місці відпочинку, 27,5% закопують в землю, що також не бажано, тому що частина сміття не піддається розкладу (консервні банки, поліетиленові пакети, пластикові пляшки і ін.), 46,5% – спалюють сміття на місці відпочинку та лише 10,2% несуть сміття на смітник. Це свідчить, перш за все, про екологічно недоцільний рівень екологічності поведінки в сім'ї, звідки учні початкових класів і виносять небажані зразки поведінки.

Третина (30,8%) учнів початкових класів мають екологічно ситуативний рівень поведінки, про що свідчили наступні відповіді: «Мені шкода безпритульних собак, але я їх боюся, тому не захищаю», «Якщо я принесу безпритульне кошеня додому і батьки не дозволять його залишити, я його віднесу назад».

Прагматичний рівень поведінки мають 35,3% учнів початкових класів. У них наявні переконання, адекватні екологічним знанням, але вони не завжди спрямовані на збереження навколишнього середовища. Так, на запитання «Що ти відчуваєш коли бачиш безпритульних тварин?» ми отримали наступні відповіді: «Я люблю тварин, якщо вони красиві», «Я б взяв додому безпритульну тварину, але думаю, що надійною будуть насміхатися мої друзі у яких живуть «елітні» породи тварин».

Чверть учнів (23,7%) можна віднести до екологічно недоцільного рівня поведінки, у них відсутнє бажання доглядати за природними об'єктами, про що свідчать відповіді: «Всі безпритульні тварини хворі, навщо мені проблеми зі здоров'ям», «Безпритульними тваринами повинні займатися спеціальні служби, а не я».

Отже, в результаті проведення методики дослідження рівнів сформованості поведінки учнів початкових класів у природі та підрахунку отриманих даних, які визначалися за відкоректованою формулою Г. Вітцлака з'ясовано, що домінуючими рівнями поведінки є екологічно ситуативний та прагматичний. Для більшого внаочення узагальнений розподіл учнів початкових класів за рівнями екологічної поведінки поданий на Рис. 1.

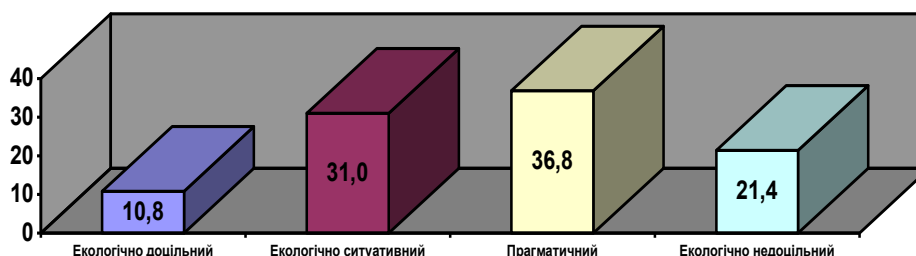


Рис. 1. Рівні екологічної поведінки учнів початкових класів (%)

До екологічно доцільного рівня віднесено 10,8% учнів початкових класів від загальної кількості респондентів, охоплених констатувальним етапом експерименту. До екологічно ситуативного рівня сформованості екологічної поведінки віднесено 31,0% учнів від загальної кількості респондентів. До прагматичного рівня віднесено 36,8% учнів початкових класів. До екологічно недоцільного рівня сформованості екологічної поведінки віднесено 21,4% учнів початкових класів.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що переважна більшість учнів початкових класів характеризується екологічно ситуативним і прагматичним рівнем сформованості екологічної поведінки, а екологічно недоцільний майже вдвічі перевищує екологічно доцільний, що потребує надання цим питанням цілеспрямованої уваги.

Аналіз наукових джерел до визначення поняття «екологічно доцільна поведінка» та вікової характеристики молодшого школяра, дав змогу виокремити такі аспекти:

- 1) «одиницею» поведінки є вчинок, а «одиницею» діяльності – дія;
- 2) екологічно доцільна поведінка обумовлюється ступенем раціональності реалізації цілі збереження природи та являє собою складну, соціально необхідну моральну якість особистості дитини;
- 3) формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів припускає звернення не тільки до інтелектуальної, але і в першу чергу, до емоційної та вольової сфери особистості.

Проведене вивчення компонентів екологічно доцільної поведінки молодших школярів: інформаційний, емоційно-ціннісний, вчинково-діяльнісний та рівнів сформованості екологічної поведінки підвело нас до висновку про те, що школа формує в учнів значний запас знань про природу та її охорону. Причому, у знаннях дітей, як у дзеркалі, відображається все те, чому їх навчають батьки та вчителі. Оскільки учні початкових класів не розуміють всезагального зв'язку явищ та предметів природи, вони, в переважній більшості, мають труднощі в обґрунтуванні необхідності дотримання того чи іншого правила або норми поведінки. Крім того, навіть дотримуючись їх в житті, вони керуються не переконаннями, певною внутрішньою системою принципів, а зовнішніми чинниками – вимогами, бажаннями утвердитися тощо. Мотиви, почуття дітей по відношенню до природи характеризуються несформованістю, про що свідчить недостатній розвиток емоційної сфери. Тому виникає необхідність дослідити методичку роботи вчителів початкових класів з батьками та учнями щодо формування екологічно доцільної поведінки учнів.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту засвідчують, що заявлена нами проблема дослідження потребує коригування, визначення педагогічних умов, які сприяли б подоланню виявлених недоліків, насичення змісту, форм і методів спрямованих на формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів.

Література

1. Білявський Г. О. Основи екології: теорія та практикум: навч. посіб. / Г. О. Білявський, Л. І. Бутченко, В. М. Навроцький. – К.: Лібра, 2002. – 352 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 170 с.
3. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология: учеб. пособ. для студ. вузов. / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
4. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. пос. (2-е вид.) / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ: Академ. видав., 2011. – 360 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підруч. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – Київ: Знання-Прес, 2008. – 446 с.
6. Гончарова-Горяньська М. В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / М. В. Гончарова-Горяньська. – Київ, 2002. – Кн.1. – С. 212-218.
7. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
8. Психодіагностика: теорія и практика / перевод с нем. / под общ. ред. Н. Ф. Талызиной. – М.: Просвещение, 1986. – С. 124-142.

1.9. PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF IMPLEMENTING SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

1.9. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВПРОВАДЖЕННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Позашкільна освіта ХХІ століття вимагає докорінного переосмислення освітньої парадигми, освоєння технологій становлення особистості гуртківця як проектувальника власного життя, створення інноваційного педагогічного простору закладу, виховання компетентної, соціально активної та соціальної мобільної особистості, спроможної ефективно вирішувати складні ситуації, набувати і творчо виконувати соціальні ролі. Нагальною потребою сьогодення є формування такого способу життя, який став би основою довготривалого ощадливого розвитку людства. Науково-технічний прогрес та нові технології самі по собі не здатні подолати загрозу екологічної катастрофи, що нависла над людством. Потрібна нова філософія, нові політичні та моральні імперативи – зобов'язання кожної людини й людства. Загалом ідеться про систему цінностей, складову культурного світобачення, котра не залежала б від економічних сплесків чи занепадів. Саме на таких засадах сформувався поняття стійкої, сталого розвитку.

Ідея сталого розвитку – об'єктивна вимога часу, бо вона закладає майбутнє будь-якої країни і може відіграти важливу роль у визначенні державних пріоритетів, стратегії соціально-економічного розвитку та подальшого реформування. Особливу вагомість набула проблема розвитку та апробації освіти сталого розвитку у закладах позашкільної освіти, спрямованої на формування моделі відповідальної, орієнтованої на гуманітарні екоцентричні цінності сучасної молоді. Це визначило головні завдання для сталого розвитку: підвищення рівня освіченості вихованців та педагогів з питання сталого розвитку, формування у дітей та підлітків екологічного світогляду культури, реалізації інших напрямків, пов'язаних з євроінтеграційними потребами країни та соціалізуючими аспектами освіти для сталого розвитку.

І, на наш погляд, саме, позашкільна діяльність сьогодні повинна розглядатися як важливий фактор сталого розвитку освіти для найповнішого розкриття здібностей школярів та розв'язання різноманітних освітніх проблем, створення цілісної системи пошуку та виховання творчо обдарованої особистості.

У даній науковій праці, ми розглянемо проектну діяльність, як засіб впровадження сталого розвитку у закладах позашкільної освіти, розкриємо зміст та сутність проектної діяльності в закладах позашкільної освіти, представимо їх класифікацію за різними напрямками.

На думку багатьох вітчизняних психологів і педагогів (В. В. Давидов, А. К. Дусаविцкий, Д. Г. Левитес, В. В. Репкин, Г. А. Цукерман, Д. Б. Ельконін і ін.), ефективність використання проектів обумовлена позицією вчителя, його спрямованістю на створення особистісно-орієнтованого педагогічного простору, демократичним стилем спілкування, діалоговими формами взаємодії з учнями.

Таким чином, навчальний проект з погляду учня – це можливість робити щось цікаве самостійно, у групі або самому, максимально використовуючи свої можливості; це діяльність, що дозволяє проявити себе, спробувати свої сили, прикласти свої знання, принести користь і показати публічно досягнутий результат. Навчальний проект з погляду вчителя – це дидактичний засіб, що дозволяє навчати проектуванню, тобто цілеспрямованій діяльності з конструювання й організації педагогічного процесу. Проект як метод дозволяє звільнити вчителя від ролі всезнаючого лектора, перетворюючи його на фасилітатора, консультанта і помічника учнів, які в свою чергу, стають активними учасниками процесу навчання, що обумовлює сталий розвиток освіти.

Сталий розвиток характеризується багатьма соціальними, економічними, екологічними, культурними аспектами.

У главі 36 «Порядку денного на ХХІ століття» зазначено, що необхідною умовою реалізації Концепції сталого розвитку є підвищення рівня розвитку освіти. З'являється окреме поняття «освіта сталого розвитку», де сучасний підхід до організації навчального процесу, який виконує інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку. Також у цьому ж документі визначені найважливіші завдання освіти сталого розвитку:

- удосконалення базової шкільної освіти;
- переорієнтація змісту й методів існуючої освіти на завдання сталого розвитку – йдеться про конструювання нової педагогічної системи, що іде в деяку органічну цілісність проблеми навколишнього середовища, економіки суспільства. Особливу увагу в змісті освіти треба приділяти практичним вмінням раціонально й екологічно правильно господарювати, підтримувати здоровий спосіб життя;
- розвиток суспільної думки й місцевих ініціатив;
- виховання.

А в документі «Стратегія освіти для сталого розвитку» вказано, що перехід освіти від простої передачі знань і навичок, необхідних для існування в сучасному суспільстві, до формування готовності діяти й жити у непередбачуваному майбутньому світі, у швидкозмінливих екологічних соціально-економічних умовах.

Для досягнення ефективності освіти для сталого розвитку необхідно:

- розглядати її у двох аспектах: інтегрування освіти для сталого розвитку заняття гуртків, виховних заходів, методичних об'єднань, майстер-класів тощо;
- поширювати позитивний досвід серед педагогічного колективу, вихованців, батьків, що сприятиме змінам у поведінці на розвиток сталості;
- зміцнювати співробітництво і партнерство педагогів з учасниками процесу;
- сприяти розумінню суті глобальних, національних і мистецьких екологічних проблем з акцентом на їх соціально-економічні наслідки;
- впроваджувати нові підходи в навчанні.

Таким чином, освіта для сталого розвитку – форма освітньої діяльності, спрямованої на впровадження ідей, принципів та цінностей сталого розвитку навчання та виховання з метою формування культури ощадливо відповідального відношення до природного та соціального середовища.

ХХІ століття називають епохою проектної діяльності. В освітньому просторі проектна діяльність забезпечує продуктивний зв'язок теорії і практики в процесі навчання; сприяє формуванню в учнів життєвих компетенцій. Проектна діяльність – це конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створення його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. З точки зору учня (вихованця), навчальний проект – це можливість щось виконати в групі чи самостійно, максимально використовуючи свої можливості. Це діяльність, яка дає змогу виявити себе, випробувати свої сили, докласти свої знання, принести реальну користь, публічно показавши результат. Виконання проекту – це діяльність, спрямована на розв'язання значущої проблеми, зазвичай сформульованої самим учнем (або учнями). Результат такої діяльності має практичний характер та важливе прикладне значення.

Ми розглянемо проектну діяльність, як засіб впровадження сталого розвитку у закладах позашкільної освіти.

З точки зору педагога, проектна діяльність – це освітня технологія, націлена на придбання учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку, це засіб розвитку, навчання і виховання, що дозволяє розвивати і формувати в учнів специфічні вміння, а саме:

- планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати;
- використовувати велику кількість джерел інформації, виокремлювати та засвоювати необхідні знання з інформаційного поля;
- самостійно збирати, систематизувати і накопичувати матеріал;
- проводити дослідження (аналіз, синтез, висування гіпотези, деталізація та узагальнення);
- співставляти факти, аргументувати свою думку;
- приймати рішення;
- установлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним);
- створювати "кінцевий продукт" - матеріальний носій проектної діяльності (доповідь, реферат, фільм, журнал, сценарій);
- презентувати створене перед аудиторією;
- оцінювати себе та інших (здійснювати самоаналіз успішності та результативності вирішення проблеми проекту).

Існує кілька класифікацій проектів.

За характером домінуючої діяльності:

- *дослідницький* проект, який включає обґрунтування актуальності обраної теми; визначення мети, завдань дослідження, гіпотези з наступною її перевіркою, аналіз отриманих результатів; використання таких дослідницьких методів, як лабораторний експеримент, моделювання, соціологічне опитування та інші;

- *інформаційний* проект, спрямований на збирання інформації про певний об'єкт, явище з метою аналізу, узагальнення і представлення її широкій аудиторії. Результатом такого проекту може бути публікація в ЗМІ, зокрема в Інтернеті;

- *творчий* проект, який передбачає максимально вільний і нетрадиційний підхід до оформлення результатів. Це можуть бути альманахи, театральні виступи, витвори образотворчого або декоративно-вжиткового мистецтва, відеофільми;

- *рольовий (ігровий)* проект. У ньому проектант беруть на себе ролі літературних або історичних персонажів. Результат проекту залишається відкритим до самого закінчення;

- *практично орієнтований* проект, націлений на соціальні інтереси самих учасників проекту або зовнішнього замовника. Результат заздалегідь визначений і може бути використаний у житті класу, школи, міста, держави. Результатом може бути наочний посібник для навчального кабінету, будинки для птахів і под.

За предметно-змістовими ознаками: монопроект у рамках однієї галузі знань; міжпредметний проект (на суміжжі різних галузей знань).

За кількістю учасників: індивідуальний, парний, груповий, колективний, масовий.

За тривалістю в часі: міні-проект (на 1 урок); короткотерміновий (до 1 місяця); довгостроковий (семестр, навчальний рік).

Проектна діяльність особистості, що необхідна суспільству майбутнього і сьогоденню, виробляється в процесі виконання урочних та позаурочних проектів. Завдання проекту не тільки в тім, щоб виконати якусь корисну роботу, а й у тім, щоб на цій роботі розширити свій світогляд, набути теоретичних знань. У основі проектної технології лежить розвиток пізнавальної та дослідницької діяльності учнів, уміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати творчі здібності. Традиційний зв'язок "учитель – учень" змінюється на "учень – учитель". Особливого значення набуває залучення школяра до процесу пошуку. Цінною є співпраця між учнями та вчителем. Важливим є не лише результат, а й процес досягнення результату.

Психолого-педагогічні особливості проектної діяльності. Проектна діяльність дозволяє нашим вихованцям: вивчати не тільки засоби, але й способи конкретної діяльності; розвивати пізнавальні навички учнів та вміння самостійно конструювати свої знання; розвивати критичне та творче мислення; розвивати вміння орієнтуватися в ін-формаційному

просторі; організувати змістовне проведення позаурочного часу; усвідомлювати де і яким чином вона може бути використана на практиці.

Виконання учнівських проектів – це складна самостійна діяльність учнів під керівництвом педагога-організатора. Моя позиція під час реалізації методу проекту на практиці переходить із носія готових знань до перетворення в організатора пізнавальної, дослідницької діяльності своїх учнів.

Розвиток пізнавальних інтересів, творчих навичок, уміння самостійно здобувати знання є метою застосування проектних технологій. Що може бути кращим для становлення особистості, ніж відчуття успіху і власної значущості від результатів власної діяльності. Таким чином, використання проектних технологій у виховній роботі створює умови для всебічного розвитку особистості у процесі організації творчої діяльності. Успіх упровадження проектної технології залежить від усвідомлення педагогом- організатором її значення, знання й дотримання ними алгоритму проектної діяльності.

У науковій педагогічній літературі існує ціла низка обов'язкових вимог до сучасного визначення проекту, а саме:

- наявність освітньої проблеми, складність і актуальність якої відповідає навчальним запитам і життєвим потребам учнів (вихованців);
- дослідницький характер пошуку шляхів вирішення проблеми;
- структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування;
- моделювання умов для виявлення учнями навчальної проблеми;
- самодіяльний характер творчої діяльності учнів;
- практичне або теоретичне значення результату діяльності і готовність до впровадження;
- педагогічна цінність діяльності (які нові знання та навички здобули учні в процесі здійснення проекту).

Кінцевий результат проектної діяльності вихованців може бути представлений у вигляді: Web-сайту; аналізу даних соціологічного опитування; бізнес-плану; відеофільму; відеокліпів; електронної газети; колекції; моделі; пакету рекомендацій; листа в ...; рекламного проспекту; статті; сценарію; казки; колективної творчої роботи (витвору декоративно-прикладного мистецтва та ін.).

Сучасні вимоги до навчання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва актуалізують не лише завдання засвоєння теоретичних знань, але й екологічного, соціального, інтелектуального та етичного розвитку особистості. Наша гіпотеза базується на ефективності застосування *методу проектів* для сталого розвитку освіти.

Зазначена гіпотеза фундаментується дидактичними, методичними та психологічними передумовами впровадження проектної методики в процесі навчання мистецтву учнів у закладі позашкільної освіти. Зокрема, метод проектів враховує індивідуальні особливості дітей, рівень їх загального інтелектуального розвитку та володіння технологічними навичками декоративно-прикладного мистецтва. Метод вирізняється доступністю, науково-дослідницьким підходом, творчою спрямованістю, що сприяє глибокому розумінню учнями національної культури. В умовах методу проектів учні охоче працюють самостійно, прагнуть до креативної діяльності, яку можна змодельовати через виконання творчого проекту з використанням декоративно-прикладного мистецтва.

Під час проведення ряду проектів було виявлено, що умовою виконання художньо-творчого проекту є готовність учнів до самостійного пошуку, а також розробка комплексу заходів, що сприяють мотивації учнів до участі у проекті. Важливим є врахування культурологічних принципів, принципу дидактичної доцільності, діалогу культур, домінування проблемних завдань. Відповідно до цих принципів матеріал є культурологічно та особисто значущий, глибоко розкриває сутність соціокультурних явищ та сприяє формуванню адекватних уявлень про національну своєрідність української культури.

Нам відомо, що поняття, «проект» – це якесь нове тимчасове підприємство, спрямоване на створення унікальних продуктів, послуг або результатів, де «тимчасово»означає те, що у

проекту є початок і кінець, то мистецький чи творчий проект – це інноваційна, творча, розрахована на певний проміжок часу, спільна дитячо-доросла діяльність, спрямована на створення нових умов в освітньому просторі навчального закладу для ефективного розвитку освіти дітей засобами мистецтва.

Процес сприйняття мистецтва дітьми являє собою складну психічну діяльність, що поєднує в собі пізнавальні та емоційні моменти. Заняття художньою діяльністю сприяють сенсорному розвитку дітей, здатності розрізняти колір, форму, звуки, забезпечує розуміння мови різних видів мистецтва. Говорячи про педагогічні можливості мистецтва, не можна так само не відзначити ще один важливий аспект: психотерапевтичний вплив мистецтва на дитину. Впливаючи на емоційну сферу, мистецтво при цьому виконує комунікативну, регулятивну функції. Спільна участь дитини, його однолітків і педагогів в процесі створення художнього твору розширює його соціальний досвід, вчить адекватній взаємодії і спілкування в спільній діяльності, забезпечує корекцію порушень комунікативної сфери. Психокорекційний ефект впливу мистецтва на дитину виражається так само в ефекті «очищення» від накопичених негативних переживань і дозволяє вступити на шлях нових відносин з навколишнім світом.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще в 20-х роках нинішнього сторіччя в США. Його називали також методом проблем і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку в філософії й освіті, розроблений американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем В. Х. Кіпатриком.⁷¹ Дж. Дьюї пропонував будувати навчання, враховуючи те, що учні мають бути активними учасниками процесу.⁷² Звідси надзвичайно важливо активізувати у дітей їх особисту зацікавленість у знаннях, яка може й повинна стати в нагоді їм у житті. Учитель може підказати нові джерела інформації, а може просто направити думку учнів у потрібному напрямку для самостійного пошуку. Але в результаті учні повинні самостійно та зі спільними зусиллями вирішити проблему, застосувавши необхідні знання з різних областей, отримати реальний і відчутний результат. Вся проблема, таким чином, набуває контурів проектної діяльності. Зрозуміло, з часом ідея методу проектів зазнала деякої еволюції. Народившись з ідеї вільного виховання, у даний час вона стала інтегрованим компонентом розробленої й структурованої системи освіти. Але суть її залишається тією самою – від теорії до практики, з'єднання академічних знань з прагматичними, дотримуючись відповідного балансу на кожному етапі навчання.

Метод проектів привернув увагу вітчизняних педагогів ще на початку ХХ століття. Під керівництвом російського педагога С. Т. Шацького в 1905 році була організована невелика група співробітників, що намагалися активно використовувати проектні методи в практиці викладання. У США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччині, Італії, Бразилії, Нідерландах і багатьох інших країнах ідеї гуманістичного підходу Дж. Дьюї⁷³ знайшли широке розповсюдження й набули великої популярності через раціональне поєднання теоретичних знань і їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем у спільній діяльності.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, яку учасники виконують протягом певного відрізка часу. Цей підхід органічно поєднується з груповим (cooperative learning) підходом до навчання. Метод проектів завжди припускає рішення проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, інтеграцію знань, умінь з різних областей науки, техніки, технології, творчих областей. Результати виконаних

⁷¹ Дьюї Дж. «Школа и общество» (1925) – цит. по «Педагогическая тактика. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» / Дьюї Дж. // Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». – 2003. – Вып. 4. – С. 44-68.

⁷² Там само.

⁷³ Там само.

проектів повинні бути "відчутними", тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична, то конкретний результат, готовий до впровадження.

Словники тлумачать проект як сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту, проте завжди як творчу діяльність.⁷⁴ Метод проектів – педагогічна технологія, орієнтована на інтеграцію теоретичних знань, їх застосування і придбання нових. Активне включення учня в створення тих або інших проектів дає йому можливість освоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі.

Робота над проектом ретельно планується вчителем і обговорюється з учнями. При цьому проводиться докладне структурування змістовної частини проекту з вказівкою поетапних результатів і термінів їх представлення.

Проектна діяльність, у той же час дозволяє учню презентувати власний продукт як спосіб самовираження особистості на дослідницькому, організаційному, конструктивному й технологічному рівнях. Під час роботи над проектом сильніше виявляються здібності й інтереси учнів. Створюються сприятливі умови для вдосконалення уміння учнів адаптуватися в умовах зміни педагогічних ситуацій. Впровадження методу проектів у навчально-виховний процес позашкільного навчання учнів, на наш погляд, забезпечує ефективність виховання підростаючого покоління, як патріотичну націю.

Якщо учень зуміє справитися з роботою над проектом у позашкільному навчальному закладі, можна сподіватися, що він виявиться більш комунікабельним у сучасному світі мистецтва: зуміє спланувати власну діяльність, зорієнтуватися в різноманітних мистецьких ситуаціях, спільно працювати з однолітками, мати мотивувацію до власного творчого пошуку.

У педагогічній літературі відображені різні підходи до класифікації проектів⁷⁵, проте їх можна структурувати за такими параметрами:

- складом учасників проектної діяльності: індивідуальні, групові;
- характером взаємодії між учасниками проектної діяльності: кооперативні, змагальні, конкурсні;
- рівнем реалізації міжпредметних зв'язків: монопредметні, міжпредметні, надпредметні;
- характером координації проекту: безпосередній, прихований;
- тривалістю: короткі, середні, тривалі;
- метою й характером проектної діяльності: інформаційні, ознайомлювальні, пригонницькі, мистецькі, науково-пошукові, конструкційні тощо.

Впроваджені нами в практику діяльності культурно-мистецького центру «Артек» *художньо-педагогічні проекти* належать до змішаного типу, оскільки об'єднують риси дослідницького, інформаційного, творчого, ролевого, ігрового тощо.

Елементи дослідницького проекту проявляються в обміркованості структури, визначеності мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, експериментальної обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці вивчення декоративно-прикладного мистецтва у КМЦ, орієнтовані на залучення учнів до національної традиції.

Творча основа проекту проявляється в рухливості структури спільної діяльності учасників, яка розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Учні заздалегідь обговорюють з керівником заплановані результати й форму їх представлення – виставки, конкурси, колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо, які потребують відповідного сценарію.

⁷⁴ Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

⁷⁵ Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

Елементи ігрового або рольового проекту проявляються в тому, що учні беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, соціальні та ділові стосунки яких імітуються учасниками.

Елементи інформативності презентовані необхідністю збирання інформації щодо тих чи інших аспектів декоративно-прикладного мистецтва, її аналіз і узагальнення фактів, їх характеризує жорстка структурованість, можливість систематичної корекції у ході роботи над проектом. Це вимагає чіткого визначення методів отримання інформації (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні, інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (доповідь, відеофільм); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі, обговорення в телеконференції).

Практична орієнтація проекту проявляється у створенні конкретних творчих продуктів, орієнтованих на художні інтереси учнів. Останнє потребує гарної організації координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень творчих робіт.

Художньо-педагогічний проект оцінюється за такими критеріями: значимість і актуальність висунутих проблем, адекватність їх навчальної тематики; коректність використаних методів дослідження і методів обробки отриманих результатів; активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей; колективний характер прийнятих рішень; характер спілкування і взаємодії учасників проекту.

Прийнятні такі основні вимоги до використання методу проектів, обґрунтовані Е. С. Полат⁷⁶:

- наявність значущої в творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованого дослідницького пошуку для її вирішення;

- практична й теоретична значущість передбачуваних результатів;

- самостійна діяльність учнів;

- структуризація змістовної частини проекту (з вказівкою поетапних результатів і розподілом ролей);

- використання дослідницьких методів з визначенням проблеми та завдань дослідження, висуненням гіпотези їх рішення, обговоренням методів дослідження, оформленням кінцевих результатів, аналізом отриманих даних, підведенням підсумків;

- наявність основних структурних елементів проектної технології: презентація ситуацій, що виявляє одну або декілька проблем з обговорюваної тематики; висунення гіпотез рішення виявленої проблеми; обговорення методів перевірки прийнятих гіпотез у малих групах; робота в групах над пошуком фактів, аргументів, композиційних та колористичних прийомів; захист проектів кожної з груп з опонуванням із боку всіх присутніх; висунення нових проблем.

Створювати проекти можуть різні за характером і жанром об'єкти, починаючи від станкової картини, закінчуючи візуальними об'єктами і інсталяціями. Однак це не означає, що традиційна виставка, що складається з одних тільки картин, не може стати проектом, адже основне в проекті – це ідея. Всі учасники повинні якомога повніше і незвичніше висловити її в своїй індивідуальній манері.

Творчий проект може бути як масштабною, виставкою дитячих робіт так і оформленням приміщення до певного свята. Головне повинна бути присутня ідея, наприклад, це може бути виставка робіт з розпису тканини до дня Незалежності України, то тут повинні бути присутні роботи на цю тематику. Композиція подачі, колористика – це одне з найважливіших завдань педагога, що згруповує творчість дітей в єдине ціле. Проект повинен нести інформацію та бути зрозумілим, як дорослому глядачеві так і дітям.

Роботу над проектом почали з постановки мети. Саме мета є рушійною силою кожного проекту, і всі зусилля його учасників направлені на те, щоб її досягти. Формулюванню цілей

⁷⁶ Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М., 1998. – 154 с.

варто присвятити спеціальний час, тому що від ретельності виконання цієї частини роботи наполовину залежить успіх всієї справи. Спочатку визначаються найзагальніші цілі, потім поступово вони деталізують, поки не спустяться на рівень максимально конкретних завдань, що стоять перед кожним учасником роботи. У процесі обговорення виокремились такі цілі:

1) когнітивні – пізнання народної обрядовості, вивчення технологій декоративно-прикладного мистецтва, оволодіння навичками роботи з матеріалами;

2) організаційні – оволодіння навичками самоорганізації, уміння планувати діяльність, розвивати навички роботи в групі, освоєння технології організації свят у загальноосвітній школі;

3) креативні цілі – створення авторського художнього продукту.

Вчитель у процесі організації проекту виконує такі функції:

- намічати провідні цілі та завдання;
- спрямовувати шляхи їх вирішення, вибираючи оптимальний за наявності альтернативи;
- корегувати аргументацію вибору методів і засобів;
- передбачати наслідки вибору;
- порівнювати одержане з визначеними цілями;
- об'єктивно оцінювати процес і результат проектування.⁷⁷

Стратегія реалізації проекту мала двоетапний характер. На першому етапі – загальне планування спільно з вчителем і всіма учасниками проекту. Воно стосувалося таких питань, як визначення окремих етапів роботи й встановлення послідовності їх виконання, визначення кількості учасників у мікрогрупах і типу завдань для кожної мікрогрупи, а також термінів виконання й форми подачі кінцевих результатів роботи. На другому етапі – самоорганізація роботи партнерства, тобто планування роботи без участі вчителя, встановлення термінів виконання того чи іншого виду завдань, реалізація проекту у вигляді свята.

Впровадження методу проектів у навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів дозволяє:

- створити індивідуальні програми підготовки дітей у тематичних студіях та здійснення навчання на їх основі;
- всебічно охопити всі аспекти навчання дітей образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва;
- створити систему методичного забезпечення самостійної роботи учнів.

Впровадження методу проектів надає змогу поряд із загальним творчим спрямуванням навчання ефективно використовувати принцип індивідуалізації, що надає навчання особисто-визначеного характеру, вмотивованості, емоційності. Тому процес навчання за методом проектів будується як інтелектуальний тренінг, “направлений на формування культури мислення як наслідку цілеспрямованого впливу на процес виконання суб’єктом розумових операцій з метою отримання найбільш ефективних рішень проблемних ситуацій”.⁷⁸

Отже, суттєвими моментами організації навчально-виховного процесу у позашкільному навчальному закладі за методом проектів визначимо:

- орієнтацію на суб’єкт-суб’єктну взаємодію учасників освітнього процесу;
- використання проблемних форм і методів проведення занять;
- розробку гнучких та варіативних форм викладання предмета;
- подолання вузького професіоналізму навчальних задач;
- інтенсифікація самостійної творчо-пошукової роботи учнів;
- залучення широкого комплексу додаткових організаційних форм навчально-пізнавальної діяльності.⁷⁹

⁷⁷ Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.

⁷⁸ Там само.

⁷⁹ Там само.

Подальше дослідження вбачаємо у розробці методичних рекомендацій та практичному впровадженні різних мистецьких напрямків студій закладу позашкільної освіти. А також, зміст, сутність, значення творчих проєктів та технологій їх проведення з практичної точки зору у закладах позашкільної освіти.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.
3. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М., 1998. – 154 с.
5. Дьюи Дж. «Школа и общество» (1925) – цит. по «Педагогическая тактика. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» / Дьюи Дж. // Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». – 2003. – Вып. 4. – С. 44-68.

1.10. USAGE OF NONVERBAL COMMUNICATION IN PE LESSON

1.10. ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ НА УРОЦІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Вступ. Урок фізичної культури прийнято вважати основною формою організації освітнього процесу. Від 20-х років ХХ століття, коли предмет «Фізична культура» став входити в навчальні плани шкіл, до сьогоднішніх днів – урок фізичної культури зазнавав певних змін. Кожен історичний період вносив свою лепту в його становлення. В даний час цільова спрямованість, структура і зміст уроку фізичної культури є: зміцнення фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я, загартування їх організму і підвищення рівня фізичної працездатності, зняття психологічного навантаження. Тому урок фізичної культури розглядається, з одного боку, як окрема дидактична система, а з іншого боку, як мінімальна одиниця, частина або цикл цілісного освітнього процесу з предмету «Фізична культура». Поняття діяльність вивчається в рамках науки психології. Це пов'язано з закономірностями протікання психічних процесів людини, завдяки яким можлива організація діяльності, спрямована на досягнення певного результату.

За певний педагогічний стаж роботи з учнями виникло взаєморозуміння з учнями не тільки з півслова, з пів погляду, але і з напівжестом. Використовуючи подібні напрацювання, часто проводили уроки на належному методичному рівні з різної тематики, в тому числі і по таким емоційним видам спорту, як волейбол і баскетбол.

У перші роки роботи помітили, що чим голосніше говориш, тим сильніше шумлять учні. Також помітили що проводити уроки в тиші і бачити очі своїх підопічних дає більш позитивний результат. Тому непомітно стали переходити на жести. Завданням було домогтися уваги учнів. Цієї уваги домагалися різними методами і прийомами: проводили ігри, де не можна було кричати, вводили цілеспрямовані штрафні санкції (не допускали до гри протягом 1 хв.), Постійно міняли місце свого розташування.

Використовуючи жести при проведенні уроку помітили, що учні почали краще розуміти один одного за допомогою не вербального спілкуванні.

Формулювання мети дослідження. Визначені аспекти окреслюють *мету статті*, яка полягає у характеристиці невербального спілкування учнів на уроках фізичної культури.

Результати дослідження. В даний час, на сторінках психолого-педагогічної літератури велика увага приділяється проблемі спілкування в професійно-педагогічної діяльності. Одним з аспектів даної проблеми є вивчення невербального компонента.

Що таке спілкування в цілому? Психологічний словник так визначає поняття «спілкування» – складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами у спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини. Андрєєва Г. М. пропонує характеризувати структуру спілкування шляхом виділення в ній трьох взаємозалежних сторін: комунікативної (передача інформації), перцептивної (сприйняття поведінки інших людей в процесі спілкування) і інтерактивної (взаємодія).

Невербальні засоби спілкування – це немовні засоби, тобто використання в ході спілкування жестів, міміки, пантоміміки.

Часом за допомогою цих засобів (їх називають невербальними) можна сказати набагато більше, ніж за допомогою слів.

«Вербум» в перекладі з латинської – слово. Вербальні засоби спілкування – словесні. Невербальне спілкування – це «мова жестів, що включає такі форми самовираження, які не спираються на слова та інші мовні символи»⁸⁰

Цей учений стверджує також, що «хоча думки фахівців в оцінці точних цифр розходяться, можна з упевненістю сказати, що більше половини міжособистісного

⁸⁰ Аллан Пиз, Барбара Пиз. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. – М: «Эксмо», 2007.

спілкування припадає на спілкування невербальне. Тому слухати співрозмовника означає також розуміти мову жестів»

Змістом праці вчителя є сприяння психічному розвитку учня, а головним «інструментом» виступає його психічний взаємодія з дитиною, педагогічне спілкування. Спілкування, згідно А. А. Леонтьєву, становить необхідне і спеціальна умова присвоєння дитиною досягнень історичного розвитку людства. Мова вчителя – основний засіб, що дозволяє залучити учнів до культурної спадщини, навчити їх як способам мислення, так і його змісту. При цьому вчитель повинен володіти високою мовною культурою, багатим словниковим запасом, володіти експресивними можливостями і інтонаційної виразністю мови, мати чітку дикцію – пише Аллан Піз у своїй книзі «Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам».

Як видно з наведеного визначення, основний акцент в ньому робиться на мова, тобто вербальний компонент спілкування. Разом з тим, останнім часом з'являється все більша кількість публікацій, пов'язаних з різними аспектами невербального спілкування.

Як стверджує Л. М. Мітіна, «взаємодія учня і вчителя полягає, перш за все, в обміні між ними інформацією пізнавального і афективно-оціночного характеру. І передача цієї інформації здійснюється як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації».

Спілкуючись з учнями, вчитель значну частину інформації щодо їх емоційного стану, намірів, ставлення до чого-небудь отримує не зі слів учнів, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати.⁸¹

«Жест, міміка, погляд, поза часом виявляються більш виразними і дієвими, ніж слова», – стверджує Е. А. Петрова.

Невербальні аспекти спілкування відіграють істотну роль і в регулюванні взаємовідносин, встановленні контактів, багато в чому визначають емоційну атмосферу і самопочуття як вчителя, так і учня.

Слід зазначити, що даний аспект педагогічного спілкування перебував у полі зору і до досліджень вище зазначених авторів. Так, А. С. Макаренко писав, що для нього, в його практиці, «як і для багатьох досвідчених вчителів, так і «дрібниці» стали вирішальними: як стояти, як сидіти, як підвищити голос, посміхнутися, як подивитися». Однак тільки останнім часом він став все більше привертати увагу дослідників феномена спілкування.⁸²

Загально прийнято, що у взаємодії вчителя з дітьми, як в іншому будь-яких суб'єктів спілкування, невербальне спілкування здійснюється по декількох каналах:

- міміка;
- дотик;
- жест;
- дистанція спілкування;
- візуальне взаємодія;
- інтонація.

Зупинимося на характеристиці невербальних засобів спілкування.

Невербальні засоби спілкування Вираз обличчя – головний показник почуттів. Найлегше розпізнаються позитивні емоції – щастя, любов і подив.

Важко сприймаються, як правило, негативні емоції – печаль, гнів і огида. Зазвичай емоції асоціюються з мімікою наступним чином:

- відроза – брови опущені, ніс зморщений, нижня губа випнута або піднята і зімкнута з верхньою губою;
- дивування – підняті брови, широко відкриті очі, опущені вниз кінчики губ, відкритий рот;
- печаль – брови зведені, очі згаслі; часто куточки губ злегка опущені;

⁸¹ Белков И. Г. Личность руководителя и стиль управления / И. Г. Белков. – М., 1992.

⁸² Кричевский Р. Л. Если вы руководитель / Р. Л. Кричевский. – М., 1996.

- страх – підняті і зведені над переніссям брови, широко відкриті очі, куточки губ опущені і трохи відведені назад, губи розтягнуті в сторони, рот може бути відкритий;
- гнів – брови опущені вниз, зморшки на лобі вигнуті, очі примружені, губи зімкнуті, зуби стиснуті;
- щастя – очі спокійні, куточки губ підняті і зазвичай відведені назад.⁸³

Фотографам давно відомо, що особа людини асиметрично, в результаті чого ліва і права сторони нашого особи можуть відображати емоції по-різному. Недавні дослідження пояснюють це тим, що ліва і права сторони особи знаходяться під контролем різних півкуль мозку. Ліва півкуля контролює мову і інтелектуальну діяльність, праве управляє емоціями, уявою і сенсорної діяльністю. Зв'язки управління перехрещуються так, що робота домінуючого лівої півкулі відбивається на правій стороні обличчя і надає їй вираз, піддається більшому контролю. Оскільки робота правої півкулі мозку відбивається на лівій стороні обличчя, то на цій стороні особи важче приховати почуття.

Позитивні емоції відбиваються більш-менш рівномірно на обох сторонах особи, негативні емоції більш чітко виражені на лівій стороні.

Однак обидві півкулі мозку функціонують спільно, тому описані відмінності стосуються нюансів вираження.⁸⁴

Особливо експресивні губи людини. Всім відомо, що щільно стиснуті губи відображають глибоку задуму, вигнуті губи – сумнів або сарказм. Посмішка, як правило, виражає дружельність. У той же самий час посмішка як елемент міміки і поведінки залежить від регіональних і культурних відмінностей: так, жителі півдня схильні посміхатися частіше, ніж жителі північних районів. Оскільки усмішка може відображати різні мотиви, слід бути обережним в тлумаченні посмішки співрозмовника. Однак надмірна усмішливість, наприклад, часто висловлює потребу в узгодженні або повагу перед начальством.

Посмішка, супроводжувана піднятими бровами, висловлює, як правило, готовність підкорятися, в той час як посмішка з опущеними бровами висловлює перевагу. Особа експресивно відображає почуття, тому що говорить, зазвичай, намагається контролювати або маскувати вираз свого обличчя.

Дотики. Наступний канал невербального спілкування – дотик, що позначається іноді як тактильна комунікація. Використання дотику дуже важливо при роботі з дітьми особливо молодшого шкільного віку. За допомогою дотику можна привернути увагу, висловити своє ставлення до дитини.

Однак, у багатьох дітей дотик може викликати настороженість. В першу чергу, це буває у дітей, для яких скорочення психологічної дистанції створює незручності та пофарбовано тривогою. Неприємними виявляються «позаурочні» дотики, так як залишають у дитини неприємний осад і надалі змушують уникати вчителя. Неприємно дотик, несе відтінок тиску, сили.⁸⁵

Жести:

- Жест – руху рук, які можуть уточнювати думку, оживляти її, в поєднанні зі словами посилювати її емоційне значення, сприятиме кращому сприйняттю. Жести в свою чергу діляться на:

- Вказують жести (пальцем або указкою) часто розглядаються як жести агресивності і переваги, хоча вони більш за все вживаються як жести, що підкріплюють інформацію, або орієнтують учня в освітньому просторі.

- Зчеплені пальці – жест напруженості, який вважається небажаним в ході педагогічного спілкування.

⁸³ Белков И. Г. Личность руководителя и стиль управления / И. Г. Белков. – М., 1992.

⁸⁴ Лабунская В. А. Невербальное поведение / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д, 1986.

⁸⁵ Кричевский Р. Л. Если вы руководитель / Р. Л. Кричевский. – М., 1996.

• Використання прихованих бар'єрів (за допомогою предметів, столу та ін.) – жести захисту педагога від небажаних впливів з боку оточення, пошуку опори в разі невпевненості в собі.

- Руки в боки (впираються в талію) – жест, тиску на дітей, домінування і агресивності.
- При слуханні відповідей вказівний палець (долоню) підпирає щоку – жест критичного, негативного ставлення до співрозмовника, інформації, яку він повідомляє.
- Стукає по столу – вираження невдоволення, люті, гніву.⁸⁶

Міжособистісне простір. Іншим важливим фактором в спілкуванні є міжособистісне простір – як близько чи далеко співрозмовники знаходяться по відношенню один до одного. Іноді наші відносини ми висловлюємо просторовими категоріями, як, наприклад, «триматися подалі» від того, хто нам не подобається або кого ми боїмося, або «триматися ближче» до того, в кого зацікавлені. Звичайно чим більше співрозмовники зацікавлені один в одному, тим ближче вони сидять або стоять один до одного. Однак існує певна межа допустимої відстані між співрозмовниками, він залежить від виду взаємодії і визначається наступним чином:

- Інтимна дистанція (0-30 см) відповідає інтимним стосункам. Може зустрічатися в спорті – в тих його видах, де має місце зіткнення тіл спортсменів;
- Міжособистісна дистанція (30-120 см) – для розмови друзів із зіткненням або без зіткнення один з одним;
- Соціальна зона (120-360 см) – для неформальних соціальних та ділових відносин, причому верхня межа більш відповідає формальним відносинам;
- Публічна зона (360 і більше) – на цьому відстані не вважається грубим обмінятися кількома словами або утриматися від спілкування.

Зазвичай люди відчують себе зручно і виробляють сприятливе враження, коли стоять або сидять на відстані, відповідному зазначених вище видів взаємодії. Надмірно близьке, як і надмірно віддалене положення, негативно позначається на спілкуванні. Крім того, чим ближче знаходяться люди один до одного, тим менше вони один на одного дивляться як би в знак взаємної поваги. Навпаки, перебуваючи на відстані, вони більше дивляться один на одного і використовують жести для збереження уваги в розмові.

Ці правила значно варіюють залежно від віку, статі та рівня культури. Наприклад, діти і люди похилого віку тримаються ближче до співрозмовника, тоді як підлітки, молоді люди і люди середнього віку віддають перевагу більш віддалене положення. Зазвичай жінки стоять або сидять ближче до співрозмовника (незалежно від його статі), ніж чоловіки. Особистісні властивості також визначають відстань між співрозмовниками: врівноважена людина з почуттям власної гідності підходить до співрозмовника ближче, тоді як неспокійні, нервові люди тримаються від співрозмовника подалі. Громадський статус також впливає на відстань між людьми. Ми зазвичай тримаємося на великій відстані від тих, чиє становище або повноваження вище наших, тоді як люди рівного статусу спілкуються на відносно близькій відстані.⁸⁷

Традиція – також важливий фактор. Жителі країн Латинської Америки і Середземномор'я схильні підходити до співрозмовника ближче, ніж жителі країн Північної Європи.

На відстань між співрозмовниками може вплинути стіл. Стіл зазвичай асоціюється з високим становищем і владою, тому коли слухає сідає збоку від столу, то стосунки приймають вигляд рольового спілкування. З цієї причини деякі адміністратори і керівники вважають за краще проводити особисті бесіди, сидячи нема за своїм столом, а поруч зі співрозмовником – на стільцях, що стоять під кутом один до одного.

Візуальний контакт. Візуальний контакт є виключно важливим елементом спілкування. Дивитися на мовця – означає не тільки зацікавленість, але і допомагає нам зосередити увагу

⁸⁶ Агеев В. С. Межгрупповые взаимодействия / В. С. Агеев. – М., 1980.

⁸⁷ Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам / А. Пиз. – М., 1996.

на тому, що нам говорять. Під час бесіди говорить і слухає то дивляться, то відвертаються один від одного, відчуваючи, що постійний погляд може заважати співрозмовнику зосередитися.

Як говорить, так і слухає дивляться один одному в очі не більше 10 секунд. Це, найімовірніше, відбувається перед початком розмови або після кількох слів одного зі співрозмовників. Час від часу очі співрозмовників зустрічаються, але це триває значно менше часу, ніж затримує погляд кожен співрозмовник один на одному.⁸⁸

Нам значно легше підтримувати візуальний контакт з промовистою при обговоренні приємної теми, однак ми уникаємо його, обговорюючи неприємні або заплутані питання. В останньому випадку відмова від прямого візуального контакту є вираженням ввічливості і розуміння емоційного стану співрозмовника. Наполегливий або пильний погляд в таких випадках викликає обурення і сприймається як втручання в особисті переживання. Більш того, наполегливий або пильний погляд зазвичай сприймається як ознака ворожості.

Необхідно знати, що окремі аспекти взаємин виражаються в тому, як люди дивляться один на одного. Наприклад, ми схильні дивитися більше на тих, ким захоплюємося або з ким у нас близькі стосунки. Жінки до того ж схильні на більший візуальний контакт, ніж чоловіки. Зазвичай люди уникають візуального контакту в ситуаціях суперництва, щоб цей контакт не був зрозумілий як вираз ворожості.⁸⁹

Крім того, ми схильні дивитися на мовця більше, коли він знаходиться на відстані: чим ближче ми до того, що говорить, тим більше уникаємо візуального контакту. Зазвичай візуальний контакт допомагає тому, хто говорить відчувати, що він спілкується з Вами, і справити сприятливе враження. Але пильний погляд зазвичай створює про нас несприятливе враження.

Візуальний контакт допомагає регулювати розмову. Якщо мовець дивиться в очі слухача, то відводить очі вбік, це означає, що він ще не закінчив говорити.

По завершенні своєї промови говорить, як правило, прямо дивиться в очі співрозмовнику, як би повідомляючи: «Я все сказав, тепер Ваша черга».

Важливо також розуміти значення вигуків, зітхань, нервового кашлю, пирхання і т. п. Цей ряд нескінченний. Адже звуки можуть означати більше, ніж слова. Це також вірно для мови жестів.⁹⁰

Використання невербальних засобів спілкування в роботі вчителя.

Жести. Жестикуляція педагога є для учнів одним з індикаторів його відносин до них. Жест має властивість «таємне робити явним», про що вчитель завжди повинен пам'ятати. Характер жестів вчителя з перших хвилин створює певний настрій в класі. Дослідження підтверджують, що якщо рухи вчителя поривчасті і нервові, то в результаті замість готовності до уроку виникає стан напруженого очікування неприємностей. Серед засобів організації уваги майже кожним учителем активно використовуються такі жести, як жести вказівки, жести імітації, жести підкреслення і т.д.

Жест виступає важливим компонентом зворотного зв'язку, без розуміння якого важко адекватна оцінка вчителем стану учня, його ставлення до педагога, однокласникам.⁹¹

Міміка. Учитель впливає на учнів не тільки словами, а й мімікою (вираз обличчя, очей), пантоміма (рухи голови, рук, тулуба, ніг). Виразом обличчя, очима, бровами вчитель показує дітям свою радість, задоволення, зацікавленість, уважність або байдужість, занепокоєння, здивування, осуд, обурення. З одного боку, авторитетний учитель своєю мімікою може сказати учневі більше і вагомніше, ніж неавторитетний учитель довгими установками. З іншого боку, наглядом учитель по виразу обличчя учнів легко "читає" не тільки їхній душевний стан і настрої, але і отримує інформацію про витривалості до різних фізичних навантажень, ступеня стомлюваності, достатності відпочинку.

⁸⁸ Агеев В. С. Межгрупповые взаимодействия / В. С. Агеев. – М., 1980.

⁸⁹ Лабунская В. А. Невербальное поведение / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д, 1986.

⁹⁰ Агеев В. С. Межгрупповые взаимодействия / В. С. Агеев. – М., 1980.




⁹¹ Кричевский Р. Л. Если вы руководитель / Р. Л. Кричевский. – М., 1996.

Управління емоціями. Як і будь-якій людині, вчителю фізичної культури притаманні особисті переживання, радощі й прикрощі, які позначаються на його духовному, психічному стані. Однак педагог не має права показувати на уроках свої переживання дітям. Настрій вчителя передається учням і, в основному, відбивається на їх навчальних результатах. Уміння вчителя тримати під контролем свої емоції у відносинах з дітьми свідчить не тільки про сформовану у нього педагогічної техніки, але і показником високої духовної культури.⁹²

Пантоміміка. Не менший вплив на учнів виробляє пантоміма вчителя. Виразні, плавні рухи, правильна постава, розправлені плечі, красива, хороша спортивна форма свідчать про розвиненість у вчителя фізкультури почуття власної гідності, впевненості в своїх фізичних і духовних силах.

І навпаки, сутулість, опущений підборіддя, тривожність, метушливість або скутість рухів, недбалість в одязі викликають в учнів негативне ставлення до вчителя, призводять до зниження його авторитету.⁹³

Приклади жестів які використовували на уроках фізичної культури:

<p>УВАГА, використовується при зміні наступного завдання</p>	
<p>СТОП (зупинка) використовується на різних етапах уроку</p>	
<p>ЗМІНА МІСЦЬ – при виконанні завдань по станціям</p>	

⁹² Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам / А. Пиз. – М., 1996.

⁹³ Кричевский Р. Л. Если вы руководитель / Р. Л. Кричевский. – М., 1996.

ЗАУВАЖЕННЯ – використовується жест при порушенні дисципліни, максимум може бути 3 зауваження, а потім дискваліфікація на лавку



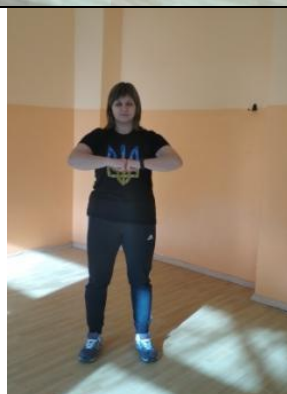
ПІДЙТИ ДО ВИКЛАДАЧА



ТИША В ЗАЛІ



СТАЛИ НА СВОЇ МІСЦЯ
використовується в ігрових частинах, в кінці уроку



ШУМ В ЗАЛІ – 3 хлопка та рука у гору



Висновок. Аналіз проблеми невербального спілкування в професійно-педагогічній діяльності сучасного вчителя дозволяє зробити наступні висновки:

- невербальний аспект спілкування залишається недостатньо дослідженим в психолого-педагогічній науці і до цього дня. Серйозним вивченням даної проблеми вчені стали займатися лише в останні роки;
- завдяки використанню жестів на уроках фізичної культури учні виявляють покращення розуміння один одного без слів;
- коли на уроці учень, проявляючи увагу, бачить вчителя, то він його і чує, а раз чує, значить, сприймає все сказане правильно. Тоді і процес навчання стає успішним;
- через ігрову діяльність учнів багато чому можна навчити, прищеплюючи вміння бачити і чути вчителя;
- жести на уроках дуже допомагають встановити дисципліну;
- в процесі взаємодії в системі «вчитель-учень» невербальне спілкування відіграє значну роль.

Виходячи з цього, вчитель повинен володіти не тільки високою мовною культурою, але і культурою невербальної поведінки, або культурою використання так званих виразних рухів, оскільки відомо, що різні види невербального спілкування укладають в собі часом набагато більше інформації, ніж слова. У зв'язку з цим, проблема значимості невербального компонента в структурі педагогічної діяльності заслуговує на особливу увагу і вимагає ретельного опрацювання.

Література

1. Агеев В. С. Межгрупповые взаимодействия / В. С. Агеев. – М., 1980.
2. Аллан Пиз, Барбара Пиз. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. – М: «Эксмо», 2007.
3. Белков И. Г. Личность руководителя и стиль управления / И. Г. Белков. – М., 1992.
4. Кричевский Р. Л. Если вы руководитель / Р. Л. Кричевский. – М., 1996.
5. Лабунская В. А. Невербальное поведение / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д, 1986.
6. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам / А. Пиз. – М., 1996.

1.11. SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF HEALTHCARE FOR PUPILS

1.11. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Вступ. Сучасні тенденції перебудови освітнього простору потребують зростання впливу оздоровчої фізичної культури на школярів. Вона розглядає здоров'я людини в тісному зв'язку з рівнем її рухової активності, генетичними показниками, енергетичним потенціалом і способом життя.

Актуальною у цьому контексті є проблема набуття підростаючим поколінням знань про сучасні системи оздоровлення різних верств населення, формування пріоритету здоров'я, що має посідати одне з чільних місць у системі найвищих ціннісних орієнтацій і на цій основі поліпшувати фізичного стану. Успішне розв'язання цієї проблеми можливе тільки за умови цілеспрямованого комплексного розв'язання завдань з виховання фізичної культури кожної особистості, починаючи з раннього віку і впродовж усього життя.

Наразі тенденція погіршення здоров'я населення набуває загрозливого рівня. На думку Ю. Бойчука це зумовлено збідненням значної частини населення, погіршенням екологічної ситуації, розповсюдженням здоров'яруйнівних стереотипів поведінки, зниженням доступності до якісних медичних послуг, здоров'явитратністю сучасної системи освіти. Так, занепокоєність викликає стан здоров'я дітей, шкільної та студентської молоді. Аналіз статистичних даних свідчить, що всього лише 5% випускників шкіл є практично здоровими, 40% школярів хронічно хворі, 50% мають морфо-функціональні відхилення, до 80% страждають на різні нервово-психічні розлади⁹⁴.

Методологія. У зв'язку з цим проблема вивчення механізмів здоров'я та шляхів його збереження набуває значної актуальності. Здоров'я людини – соціальна цінність, невід'ємна частина суспільного багатства, і від суспільства залежить, як здоров'я використовується, охороняється і відтворюється. Аналіз здоров'я людини стає необхідною умовою розкриття і вдосконалення людських здібностей і можливостей як рушійної сили та найвищої мети суспільного прогресу⁹⁵.

Нова стратегія боротьби за здоров'я отримує визначення ролі фізичної культури у сучасному світі. Нині, окрім використання фізичної культури в комплексному лікуванні захворювань, виникає необхідність у цілеспрямованому використанні загально-стимулювального впливу який досягається за допомогою методів тренування й загартування. Високого рівня життєздатності можна домогтися за допомогою засобів фізичної культури, безцінних стимуляторів захисних сил людини⁹⁶.

Метою роботи є визначення шляхів формування здоров'я школярів як складової частини здорового способу життя.

Загалом актуальність проблеми здоров'язбереження школярів зумовлена наявністю стійких суперечностей на практико-методичному рівні, а саме: практичною не розробленістю цілісного підходу щодо оптимізації здоров'язбережувальної технології під час навчання у середній школі; потребою покращення здоров'я учнівської молоді і не наявністю ефективних важелів впливу на нього; не вирішенням значущих індивідуальних і суспільних проблем збереження здоров'я дітей й не розробленістю оцінювання важелів реалізації відповідних організаційних і методичних засобів в кожному навчальному закладі⁹⁷.

Аналіз науково педагогічної літератури дозволив з'ясувати багатокomпонентний підхід до здоров'я. Під фізичним компонентом здоров'я розуміється те, як функціонує організм, усі його органи й системи, рівень їх резервних можливостей. Цей аспект також передбачає

⁹⁴ Бойчук Ю. Д. (2017): Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія, с. 3.

⁹⁵ Кудрявцева Е. Н. (2017): Здоровье человека: проблемы, суждения, с. 98-109.

⁹⁶ Язловецький В. С. (2010): Організація та методика оздоровчої фізичної культури. Навчальний посібник, с. 17.

⁹⁷ Шевченко О. В. (2010): Інновації здоров'язбережувальних технологій у підготовці майбутніх учителів фізичної культури, с. 244-247.

наявність чи відсутність фізичних дефектів, захворювань, в тому числі генетичних. Психоемоційний компонент здоров'я характеризує стан психічної сфери, наявність чи відсутність нервово-психічних відхилень, уміння розуміти й виражати свої емоції, спосіб вираження ставлення до самого себе й оточуючих. Під інтелектуальним компонентом здоров'я розуміється те, як людина засвоює інформацію, використовує її, ефективність пошуку й накопичення необхідної інформації, що забезпечує розвиток особистості та її адаптацію в навколишньому світі. Соціальний компонент здоров'я передбачає усвідомлення особистістю себе як суб'єкта чоловічої чи жіночої статі, виконання відповідних статево-рольових функцій у соціумі. Він відображає спосіб спілкування і взаємини з різними групами людей (однолітками, колегами, родичами, сусідами, дітьми та ін.). Особистісний компонент здоров'я означає те, як людина усвідомлює себе як особистість, як розвивається її власне «Я», тобто самовідчуття власної самореалізації. Гармонійне поєднання різних способів і цілей самореалізації людини як особистості і є основою особистісного здоров'я⁹⁸.

В основі формування здорового способу життя лежить *низка ключових положень*:

1. Активним носієм здорового способу життя є конкретна людина як суб'єкт і об'єкт своєї життєдіяльності і соціального статусу.

2. У реалізації здорового способу життя людина виступає в єдності своїх біологічних і соціальних основ.

3. У основі формування здорового способу життя лежить особистісно-мотиваційна установка людини на втілення своїх соціальних, фізичних, інтелектуальних і психічних можливостей та здібностей.

4. Здоровий спосіб життя є найбільш ефективним засобом і методом забезпечення здоров'я, первинної профілактики хвороб і задоволення життєво важливої потреби в здоров'ї⁹⁹.

Результати дослідження. Одним із важливих засобів здоров'язбереження школярів на нашу думку є рухливі ігри і забави. Вони сприяють формуванню та вдосконаленню життєво необхідних рухів, всебічному фізичному розвитку та зміцненню здоров'я дитини, вихованню позитивних моральних і вольових якостей. Підкреслюючи універсальність цього засобу виховання А. С. Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини, має те саме значення, яке в дорослого має діяльність, робота, служба. Яка дитина в грі, такою з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається насамперед у грі»¹⁰⁰.

Правильно підібрані рухливі ігри активно впливають на розвиток організму школярів. Різноманітні рухи та ігрові дії дітей під час гри, при вмілому керівництві ними, позитивно впливають на серцево-судинну, дихальну та інші системи організму, збуджують апетит і сприяють міцному сну. Рухливі ігри задовольняють потребу ростучого організму дитини в русі, сприяють збагаченню її рухового досвіду. За допомогою ігор у них закріплюються та вдосконалюються різноманітні вміння і навички з основних рухів (ходьби, бігу, стрибків, рівноваги та ін.). Швидка зміна обставин під час гри привчає дитину користуватися своїми рухами відповідно до тієї або іншої ситуації. Все це позитивно впливає на вдосконалення рухових навичок. Цінність рухливих ігор полягає в тому, що вони сприяють розвитку у дітей фізичних якостей.

Рухливі ігри ефективно впливають на розумовий розвиток дитини, допомагають уточнити уявлення про навколишній світ, різні явища природи, поширюють кругозір. Виконуючи різноманітні ролі, імітуючи дії птахів, тварин, комах, діти на практиці застосовують здобуті знання про життя, поведінку, способи пересування цих тварин.

Під час ігрової діяльності у школярів створюються позитивні умови для розвитку уваги, сприймання, уточнення певних понять, творчої фантазії, пам'яті. У процесі гри діти

⁹⁸ Кудрявцева Е. Н. (2017): Здоровье человека: проблемы, суждения, с. 98-109.

⁹⁹ Денисенко Н. (2007): Освітній процес має бути здоров'язбережувальним, с. 8-10.

¹⁰⁰ Цьось А. В., Даделюк Н. А. (2014): Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія, с. 38.

обмірковують, що і як краще зробити, розмовляють між собою, підраховують кількість влучень у ціль, поквачених гравців. Усе це сприяє розвитку мови, швидкості мислення, творчості та кмітливості.

Ігри широко використовуються як засіб естетичного виховання тому, що діти відображають оточуючий світ через ігровий образ, певну роль. До змісту багатьох ігор входять знайомі їм вірші або пісні. Все це дозволяє поглиблювати естетичні переживання дітей. Чітке й швидке виконання рухів, погодженість дій під час гри, особливо коли воли проводяться під музику, формують естетичні почуття дітей, привчають помічати красу рухів. Різноманітні шикуння та перешикування: в коло, шеренгу, колону вимагають точності рухів, дотримання правильної постави, уваги та розвивають почуття прекрасного. Сприймання краси гри у значній мірі сприяє однакової фізкультурної форма гравців.

Участь у грі, з одного боку тісно пов'язана з емоційними, в тому числі етичними почуттями дітей, а з іншого боку, під керівництвом вихователя контролюється їх свідома поведінка. Тому необхідно так спрямовувати ігрову діяльність, щоб вона торкаючись естетичних почуттів, дозволяла вірно оцінювати її.

В основу сюжетних рухливих ігор покладено життєвий досвід дитини, її уявлення про навколишній світ (дії людей, тварин, птахів). Рухи, які виконують діти під час гри, тісно пов'язані з її сюжетом. Наприклад, зайці стрибають у лісі, а мисливці полюють на них; бджілки літають, сідають на квіточки, збирають мед. Більшість сюжетних ігор – колективні, і дитина привчається в них погоджувати свої дії з діями інших гравців, не вередувати, діяти організовано, як вимагають правила.

Рухлива гра сюжетного характеру, яка проводиться з музичним супроводом, викликає у дітей більшу зацікавленість і проходить значно жвавіше. Музика піднімає настрій дитини, вимагає її рухатися енергійніше, красиво, відповідно до характеру і форми музичного твору.

Використання музики під час проведення рухливих ігор є одним з активних спілкувань дитини з музикою. Добираючи музику до гри, потрібно враховувати вік дітей, особливості сприйняття, рівень музичної підготовленості, а також анатомо-фізіологічні можливості рухового апарату. Кожний рух у грі має своєрідний характер, тому важливо знайти для нього відповідний музичний супровід.

Музичні твори для ходьби та бігу в різному темпі, підскоків, стрибків підбирають яскраві, виразні, з чітким фразуванням контрастного характеру. Не можна довільно змінювати темп музики, підстроювати його під рухи дітей, доповнювати акорди. Це порушує характер музики, негативно впливає на її правильне сприйняття. У рухливих іграх основна роль відводиться руховим завданням, і музика повинна сприяти їх виконанню. В іграх, складених з вправ, що виконують в індивідуальному темпі (стрибки в гору, лазіння, метання в ціль), а також в іграх естафетного характеру – музика зайва.

В усіх вікових групах школярів завдяки музиці підвищується рухова активність дітей (кількість локомоцій у ходьбі, бігу в середньому підвищується на 10-15%). Рухлива гра з музичним супроводом ефективніше сприяє формуванню правильної постави, координації рухів та їх удосконаленню. Радіючи музиці та відчуваючи красу своїх рухів, дитина емоційно збагачується, переживає піднесення, стає життєрадісною.

Для ігрових вправ (несюжетних ігор) характерна конкретність рухових завдань відповідно до вікових особливостей і фізичної підготовки дітей. Якщо в сюжетних іграх основну увагу гравців спрямовують на створення образів, досягнення певної мети і точне виконання правил, що часто призводить до ігнорування чіткості у виконанні рухів, то під час ігрових вправ дошкільнята повинні бездоганно виконувати основні рухи (влучити м'ячем у ціль, підлізти під мотузку, не доторкнувшись до неї та ін.). Такі вправи застосовують здебільшого для вдосконалення в дітей певних рухів. Дозування вправ в цих іграх, на відміну від сюжетних ігор, визначають конкретніше, що також є однією з їхніх позитивних сторін.

З несюжетних ігор у школярів дуже популярні ігри з використанням різних предметів: кеглі, кільцекид, більбоке, школа м'яча та ін. Рухові завдання в цих іграх конкретні: влучити кулькою в кеглю, накинути кільце на палицю та ін. Їх часто проводять у вигляді змагаль і, між

окремими дітьми або підгрупами (дві, три, чотири пари). Правила цих ігор вказують на порядок розташування предметів для гри, як їх використовувати, черговість дій гравців та ін. Ці ігри можуть проводитися, як забави під час прогулянок, у дні здоров'я, на фізкультурному святі, коли діти виявляють свої вміння, спритність, швидкість у виконати різноманітних рухових завдань.

Оскільки ігрові вправи та сюжетні ігри застосовують в усіх вікових групах, то організація і методика їх проведення має багато спільного.

Досвід показує, що оптимальні умови для досягнення позитивних результатів у розвитку рухів створюються при поєднанні конкретних рухових завдань у формі ігрових вправ, які спрямовано здебільшого на чіткіше виконання певних рухових дій та сюжетних ігор, у процесі яких рухи, засвоєні дітьми раніше, вдосконалюються в різних умовах.

Проведення ігор з елементами спорту вимагає чіткого пояснення правил, які обумовлюють процес змагань між окремими дітьми або командами. Обов'язковим є оволодіння кожною дитиною руховими навичками (технікою рухів), які визначають результат змагань.

За ступенем фізичного навантаження ігри бувають великої, середньої і малої рухливості.

До ігор великої рухливості відносять ті, зміст яких становлять інтенсивні рухи: стрибки, біг у поєднанні з метанням, подоланням перешкод (пролізання в обруч, перестрибування через кубики та ін.).

Ігри середньої рухливості передбачають активну участь в них дітей. Характер рухової діяльності учасників гри відносно спокійний (метання предметів у ціль, ходьба в поєднанні з іншими рухами: підлізання під дугу, переступання через предмети тощо),

Під час ігор малої рухливості не всі діти виконують рухи одночасно. Іноді активно рухається лише частина з них, інші перебувають у статичному положенні і спостерігають за діями тих, хто грає, рухи, які становлять зміст гри, виконуються у повільному темпі.

Більшість рухливих ігор доступні й корисні дітям різних вікових груп. Перед тим як вибрати гру, треба визначити мету, врахувати вікові можливості дітей, їхні інтереси та фізичну підготовленість, місце і час проведення, а також погодні умови.

Визначаючи гру, слід врахувати її місце в режимі дня і дотримуватися певної послідовності в діяльності учнів. На заняттях з фізичної культури плануються ігри великої рухливості. Вони включаються в основну частину, проводяться з усією групою і мають навчальний характер, бо діти вдосконалюють, а іноді – особливо в молодших групах – розучують нові рухи. У заключній частині використовуються ігри малої рухливості, щоб зменшити фізичне навантаження і привести організм дітей у відносно спокійний стан.

На прогулянках, за годину до денного сну та після нього, проводяться ігри будь-якої рухливості. Враховується пора року і температура повітря. Особливої уваги потребує добір ігор у холодну пору року і в несприятливу погоду. У цей час краще проводити ігри з нескладними рухами (ходьбою, бігом у повільному темпі).

Майданчик для проведення рухливих ігор обмежують добре помітними лініями, оскільки дітям, які захоплені грою, важко стежити за умовними або нечіткими лініями. Тимчасову розмітку в середині майданчика роблять для кожної гри окремо. Використовують палички, прапорці, булави. Взимку лінії розмічають темним порошком (дрібним вугіллям, золою) або синькою. Щоб запобігти травмам особливо в іграх з бігом і ловінням, лінії проводять на відстані 1,5–2 м від стін, парканів та інших предметів.

Для проведення багатьох ігор потрібний різноманітний інвентар: м'ячі, прапорці, обручі, скакалки, булави. Бажано, щоб він був яскравим (кольоровим), добре помітним у грі. Приладдя та інвентар готують заздалегідь, щоб на його розміщення й роздачу не затратити багато часу. Дрібний інвентар доцільно роздати після пояснення правил гри, інакше діти будуть неуважними. У старших групах для роздавання та розміщення інвентаря вихователь залучає дітей, спостерігаючи, щоб вони робили це організовано й швидко.

До проведення гри треба добре підготуватися: вивчити її зміст, правила, вірші та пісні, що її супроводжують, відпрацювати рухи, які він показуватиме дітям. Перед тим як розпочати гру, бажано зацікавити нею, щоб діти краще виконували рухи, які становлять її зміст. Під час пояснення змісту гри учнів розміщують так, щоб кожний добре бачив і чув вчителя. Під час пояснення гри не рекомендується ставити дітей обличчям до сонця або іншого джерела світла, бо це негативно впливає на зір і розпорошує увагу.

Пояснювати зміст гри треба виразно, дохідливо, коротко, щоб не стомлювати дітей. Розповідь повинна викликати у дитини яскраве уявлення про дійових осіб, яких вони зображатимуть. Емоційно-образне повідомлення сюжету гри допомагає дошкільнятам краще уявити ігрову ситуацію й виразніше виконувати характерні для даного образу руху. У ході гри правила роз'яснюються і уточнюються.

Для кращого засвоєння гри рекомендується найскладніші моменти пояснювати жестом і показом деяких рухів. Перед цим бажано нагадати дітям як треба бігати, стрибати, кидати м'яч тощо. Іноді основний рух можна виконати кілька разів до початку гри.

Правила гри пояснюють докладно лише в тому разі, коли вона проводиться вперше. Повторюючи гру, тільки нагадують основний її зміст. Коли вводяться ускладнення, тоді потрібно пояснити додаткові правила і способи виконання ігрових дій. Пояснивши гру в старших групах, вчитель перевіряє, чи всі діти зрозуміли її, ставить їм кілька запитань щодо змісту і правил. Гра проходить злагоджено й чітко, якщо діти зрозуміли правила та ігрові дії, які вони повинні виконувати.

Важливий момент у проведенні гри – вибір одного або кількох ведучих, їхні ролі можуть бути різні: відгадати за голосом, хто підходив; наздогнати того, хто тікає; влучити м'ячем та ін. Виконання обов'язків ведучого має виховне значення: сприяє активності, формує організаторські навички. Бажано, щоб у ролі ведучого протягом року були всі діти.

Є кілька способів визначення ведучого. Так, проводячи нову гру, вчитель може призначити ведучим ту дитину, яка краще за інших справиться з цією роллю, а потім призначити інших дітей. Ведучого можуть вибирати й самі діти, що має позитивне значення, оскільки учні колективно висловлюють бажання обрати на цю роль найбільш гідного товариша. Іноді ведучий може обрати собі заміну. Можна також визначити ведучого за допомогою короткої лічилки. На кого припаде останнє слово лічилки, той стає ведучим або, навпаки, виходить з гри. Всі згадані способи вибору ведучого застосовують залежно від характеру гри, місця її проведення та кількості дітей.

Обов'язковою умовою проведення командних ігор – правильне комплектування команд (підгруп). Вони мають бути рівні за силами й складом. У практиці є кілька способів поділу гравців на команди: за допомогою рахунку або фігурного марширування а також ні призначенням капітанів команд. При розподілі дітей за допомогою рахунку вони шикуються в шеренгу, а потім розраховуються на таку кількість номерів, скільки має бути у грі. Внаслідок цього способу команди не завжди формуються рівні за силами.

Розподіл гравців фігурним маршируванням здійснюється так: діти перешиковуються з колони по одному в колону по два, по три, де кожна з новоутворених колон – одна з команд. Такий розподіл гравців не потребує багато часу.

На початку гри учні можуть самі вибирати капітанів залежно від кількості команд. Призначені капітани по черзі вибирають гравців. Це дає змогу швидко укомплектувати команди рівні за силами.

Пояснивши правила гри, обравши ведучого, розподіливши гравців на команди та відповідно розставивши дітей (у залі або на майданчику), вчитель переходить до її проведення. Кожна рухлива гра починається за умовним сигналом (оплеск у долоні, свисток, змах прапорцем, рукою) або командою вихователя. Сигнал подається після того, як вихователь переконався, що всі діти добре засвоїли правила гри й зайняли відповідні місця.

Під час гри педагог дає вказівки учням, які допускають помилки або порушують правила. Зауваження слід робити, не заважаючи ходу гри, не зупиняючи дітей. Гру

зупиняють лише тоді, коли більшість учасників допускає грубі помилки і необхідно додатково пояснити правило.

При проведенні рухливих ігор набагато важче визначити фізичне навантаження, ніж під час виконання фізичних вправ, не пов'язаних з ігровими діями. Воно залежить від загального навантаження на занятті з фізичної культури, характеру діяльності дітей на прогулянці, від їхньої активності та інших факторів.

Ігрова діяльність своєю емоційністю захоплює дітей і вони не відчують втоми. А тому, щоб учні не перевтомилися, потрібно своєчасно припинити гру або знизити інтенсивність рухів.

Для регулювання фізичного навантаження в грі застосовують різні методичні прийоми: зменшення або збільшення тривалості гри, а також кількості повторень усієї гри або окремих її етапів; зменшення або збільшення площі (залу, майданчика), на якій проводиться гра; скорочення або збільшення дистанції, яку пробігають гравці; ускладнення правил гри (введення двох або трьох ведучих) і кількості перешкод, які повинні подолати діти; введення короточасних пауз для відпочинку або уточнення й аналізу помилок. Здійснювати це необхідно звертаючи увагу на зовнішні ознаки втоми – часте дихання, почервоніння обличчя, пітливість та погіршення координації рухів. Дитина може відчувати навіть запаморочення.

Тривалість гри залежить від мети, яку ставить вчитель; умов, в яких вона проводиться; віку дітей та їхньої кількості. Закінчити її треба своєчасно, коли учні дістануть належне навантаження. Крім того, закінчення гри не повинно бути несподіваним для її учасників, бо це може спричинити негативну реакцію дітей.

Після закінчення гри (особливо великої рухливості) діти виконують ходьбу з поступовим уповільненням темпу, що сприяє зниженню фізичного навантаження і приводить пульс до норми. Потім підбивають підсумки. Повідомляючи результати гри, слід вказати окремим дітям (командам) на допущені помилки та негативний бік їхньої поведінки. Обов'язково відзначають дітей, які активно грали, дотримували правил, виявляли ініціативу. Слід пам'ятати, що вміле підбиття підсумків має велике виховне значення.

Основні умови підвищення рухової активності дітей в іграх наступні:

- 1) правильний підбір інвентаря, достатня кількість рухових завдань, зручне їх розміщення для ігор, новизна ігрового матеріалу;
- 2) своєчасна допомога дитині у виборі інвентаря, сюжету та змісту гри, особливо при переході від одного режимного моменту до іншого;
- 3) збагачення рухових навичок дітей у процесі гри;
- 4) організація активного спілкування дітей в іграх.

Нами експериментально було встановлено: якщо при вихованні фізичних здібностей учнів початкових класів засобами ігрових технологій після навантаження пульс збільшується до 140,0-150,0 уд./хв, то інтервали відпочинку дотримуються в межах 1-1,5 хв.

Тому, у процесі фізичної підготовки ігрового спрямування необхідно використовувати три типи інтервалів:

- повні інтервали, які давали можливість відновлювати працездатність до наступного повторення вправ;
- неповні інтервали, коли працездатність не відновлювалася але була близька до початкових даних;
- скорочені інтервали, коли вправи виконувалися повторно в разі невідновлення, що давало можливість виховувати таку здібність, як витривалість.

Загальний обсяг фізичного навантаження повинен визначатися у відповідності до вікових особливостей розвитку фізичних здібностей і планування на кожному навчальному уроці в узгодженості з планом фізичної підготовки дітей молодшого шкільного віку.

Оскільки учні об'єднуються в колектив, мають спільну мету, відповідальність, виконують спільну діяльність, у якій допомога і підтримка займають значне місце великого

значення набувають ігри змагального характеру. Важливим фактором при цьому є розвиток почуття симпатії для створення малих груп, із яких і складається колектив.

Існує прямий зв'язок між ступенем вольових зусиль і нервово-м'язовими зусиллями, які проявляються при вихованні сили, швидкості, витривалості, гнучкості і спритності. І чим більше необхідно проявити даних здібностей, тим більше і повинно бути вольових зусиль.

У процесі фізичної підготовки ігровим методом виховання вольових якостей учнів і послідовне формування їх компонентів досягалося за рахунок поступового ускладнення вправ, подолання труднощів і перепон при їх виникненні. При цьому необхідно відзначити, що такі компоненти волі, як рішучість, сміливість, витримка досить добре формуються в дітей у тому випадку, коли молодші школярі знаходяться в колективі ровесників, що дозволяє ефективно застосовувати методи колективної дії на окремих учнів в процесі змагань між відділеннями.

Висновок. Отже, ігрові технології всистемі фізкультурно-оздоровчих заходів в режимі дня школярів є обов'язковими і необхідними. Вони мають мету – сприяти зміцненню здоров'я, підвищенню розумової працездатності дітей, активізації рухового режиму у навчальному закладі. Активна рухова діяльність ігрового характеру і позитивні емоції, викликані нею, підсилюють усі фізіологічні процеси в організмі, поліпшують роботу внутрішніх органів і систем. У рухливих іграх створюються найсприятливіші умови для розвитку фізичних якостей. Діти захоплені змістом гри, можуть виконувати одні й ті ж рухи з інтересом і до того ж багато разів, не помічаючи втоми. У рухливих іграх дитині доводиться самій вирішувати, як діяти, щоб досягти мети. Швидка і часом несподівана зміна умов змушує дітей шукати усе нові й нові шляхи вирішення завдань, які постають перед ними. Усе це сприяє розвитку самостійності, активності, ініціативи, творчості, кмітливості.

Література

1. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним. *Дошкільне виховання*. Вип. 7. 2007. С. 8-10.
2. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
3. Кудрявцева Е. Н. Здоровье человека: проблемы, суждения. *Вопросы философии*. 1987. Вип. 12. С. 98-109.
4. Шевченко О. В. Інновації здоров'язбережувальних технологій у підготовці майбутніх учителів фізичної культури. *Наукові записки*. Вип. 173. Ч. 2. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 244-247.
5. Цьось А. В., Даделюк Н. А. Історія фізичного виховання на теренах України найдавніших часів до початку XIX ст.: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Луцьк: Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, 2014. 456 с.
6. Язловецький В. С., Турчак А. Л. Організація та методика оздоровчої фізичної культури. Навчальний посібник. Кіровоград: Поліграфічне підприємство «Ексклюзив-Систем», 2010. 312 с.

References

1. Denysenko, N. (2007). Osvitnii protses maie buty zdoroviazberezhuvalnym [The educational process must be healthy]. *Doshkilne vykhovannia*, 7, 8-10 [in Ukrainian].
2. Boichuk, Yu. D. (2017). *Zahalna teoriia zdorovia ta zdoroviazberezhennia: kolektyvna monohrafiia* [The general theory of health and health: a collective monograph], vyd. Rozhko S. H., Kharkiv [in Ukrainian].
3. Kudryavtseva, E. N. (1987). Zdorov'e cheloveka: problemy, suzhdeniya [Human health: problems, judgments]. *Voprosy filosofii*, 12, 98-109 [in Russian].
4. Shevchenko, O. V. (2018). Innovatsii zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Innovations in health-saving technologies in the training of

future physical education teachers]. *Naukovi zapysky. Ch. 2. Serii: Pedagogichni nauky*, 173. (pp. 244-247). Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka [in Ukrainian].

5. Tsos, A. V., & Dadeluk, N. A. (2014). *Istoriia fizychnoho vykhovannia na terenakh Ukrainy naidavnishykh chasiv do pochatku XIX st.: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [History of physical education in the territory of Ukraine from ancient times to the beginning of the XIX century: a textbook for students of higher educational institutions]*. Lutsk: Skhidnoieuropeiskyi natsionalnyi universytet im. Lesi Ukrainky [in Ukrainian].

6. Yazlovetskyi, V. S. & Turchak, A. L. (2010). *Orhanizatsiia ta metodyka ozdorovchoi fizychnoi kultury. Navchalnyi posibnyk [Organization and methodology of physical health improvement. Tutorial]*. Kirovohrad: Polihrafichne pidpriemstvo «Ekskliuzyv-System» [in Ukrainian].

1.12. QUALITY MANAGEMENT EDUCATIONAL SERVICES IN GREAT BRITAIN: INSTITUTIONAL REGULATION

1.12. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ: ІНСТИТУЦІЙНЕ ВРЕГУЛЮВАННЯ

В умовах реформування освітньої системи в Україні, що відбувається на тлі значних соціально-економічних і політичних перетворень, особливого значення набуває забезпечення належної якості освітніх послуг. З огляду на це доцільним бачиться вивчення і творче використання досвіду зарубіжних країн, зокрема, Великобританії, яка відзначається високою якістю освітніх послуг, що надаються навчальними закладами, в тому числі й загальноосвітніми.

Різні аспекти управління загальною середньою освітою Великобританії в межах дослідження широкого кола питань стали предметом розгляду таких науковців, як Г. Бутенко, В. Вознюк, К. Гаращук, О. Листопад, О. Локшина, О. Першукова, А. Сбруєва, Ж. Чернякова, І. Чистякова та ін. Незважаючи на значну кількість наукових розвідок, інституційний вимір управління якістю загальної освіти у Великобританії поки що не дістав належного висвітлення.

Мета статті – висвітлити особливості інституційного врегулювання процесу управління якістю освітніх послуг у Великобританії.

Управління якістю загальної середньої освіти на інституційному рівні поєднує внутрішнє оцінювання та підтримку вдосконалення діяльності навчального закладу і зовнішнє оцінювання, що включає моніторинг та інспектування. Міністерство освіти встановлює мінімальні національні стандарти навчальних досягнень (minimum national standards of achievement), стандарти навчальних досягнень середнього рівня (так звані «floor standards»), за якими оцінюються державні початкові та середні школи, а також складає таблиці успішності шкіл (schools performance tables).

На місцевому рівні управління якістю загальної середньої освіти здійснюється місцевими освітніми адміністраціями, проте обсяг владних повноважень зазначеного органу влади варіюється в залежності від типу навчального закладу. Певні типи навчальних закладів мають високий рівень автономії та значні владні повноваження у здійсненні внутрішнього оцінювання. У сучасних умовах середні загальноосвітні навчальні заклади за формою власності є державними та приватними. До державних належать:

- *субсидовані школи* (maintained schools), які фінансуються місцевими освітніми адміністраціями, що включають: *громадські школи* (community schools), у яких кадрові питання вирішує місцева освітня адміністрація, так само як і контролює вступ на навчання; *фундаторські школи* (foundation schools), у яких вирішення кадрових питань та контроль за вступом на навчання належать до повноважень ради школи; *школи, якими опікуються благодійні організації*, переважно, релігійні (voluntary aided schools); *школи, що контролюються благодійними організаціями* (voluntary controlled schools), у яких, як і в громадських школах, місцева освітня адміністрація вирішує кадрові питання і контролює вступ на навчання;

- *академії* (academies), які підпорядковуються безпосередньо Міністерству освіти і не контролюються місцевими освітніми адміністраціями, а отже, мають вищий рівень автономії. До зазначеного типу навчальних закладів належать «конвертовані» академії («converter» academies), більшість із яких створена шляхом надання субсидованим школам (наприклад, громадським) статусу академії у межах дії ухваленого в 2010 році Закону «Про академії», та «спонсоровані» академії («sponsor-led» academies), створені за ініціативою лейбористського уряду протягом 1997-2009 років. В останніх, на противагу «конвертованим академіям»,

рівень навчальних досягнень, як правило, нижчий за встановлений центральним урядом стандарт навчальних досягнень середнього рівня («floor standard») ¹⁰¹.

Наголосимо, що національні стандарти навчальних досягнень сформульовані в національному курикулумі, що являє собою набір предметів та стандартів для учнів державних початкових і середніх шкіл. Інші типи навчальних закладів, зокрема академії і приватні школи, не зобов'язані керуватися національними стандартами. Для державних навчальних закладів у межах національного курикулуму встановлено предмети, обов'язкові для вивчення на різних етапах навчання (keystages), зокрема предмети, що становлять ядро курикулуму (математика, англійська мова, природничі науки). та інші предмети інваріативної частини (історія, географія, технології, музика, образотворче мистецтво та фізична культура тощо).

Структуру національного курикулуму подано в Таблиці 1.

Таблиця 1. Структура національного курикулуму

Етапи навчання	Ключовий етап 1	Ключовий етап 2	Ключовий етап 3	Ключовий етап 4
Вік	5–7	7–11	11–14	14–16
Рік навчання	1–2	3–6	7–9	10–11
Ядро курикулуму				
Англійська мова	+	+	+	+
Математика	+	+	+	+
Природничі науки	+	+	+	+
Інваріативна частина				
Образотворче мистецтво	+	+	+	
Громадянське виховання			+	+
Інформатика	+	+	+	+
Технології	+	+	+	+
Іноземні мови		+	+	
Географія	+	+	+	
Історія	+	+	+	
Музика	+	+	+	
Фізичне виховання	+	+	+	+

Слід зазначити, що крім національних стандартів, якість освітніх послуг, що надаються загальноосвітніми навчальними закладами, а також успішність діяльності навчальних закладів визначається стандартами навчальних досягнень середнього рівня («floor standards») – це кількість учнів школи, які досягли середнього рівня за результатами національних тестів SAT (Standard Assessment Test) або GCSE (General Certificate of Secondary Education). Так, наприклад «floor standard» 2015 року передбачав, що всі навчальні заклади повинні мати не менше 60% учнів, які досягли рівня 4 або вище з математики та англійської мови, а також демонструвати прогрес у навчальних досягненнях, однак з 2017 року за ініціативою уряду мінімальна кількість учнів, які мали досягти означеного рівня збільшився до 65%.

Підкреслимо, що в основу визначення стандартів навчальних досягнень середнього рівня – «floor standards» – покладена думка про те, що кількісні показники покращення результатів навчальних досягнень учнів мають збільшуватися кожного року¹⁰².

¹⁰¹ Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS 2013 Research report/ [J. Micklewright, J. Jerrim, A. Vignoles, A. Jenkins, R. Allen, S. Ilie, E. Bellarbre, F. Barrera & C. Hein]. – Department for Education, 2014. – 206 p.

¹⁰² Assessment and reporting arrangements: Key stage 2 // National curriculum assessments. – Standards and testing agency, 2014. – 40 p.

У цьому випадку головна увага приділяється досягненню учнями середнього рівня, однак нехтується той факт, що навчальний процес є нелінійним і неоднозначним, а школярі мають значні індивідуальні відмінності, і для деяких дітей досягнення нижче за «floor standards» також є значними.

Зазначимо, що станом на 2018 рік 195 середніх шкіл не досягли стандарту середнього рівня, що на 56 шкіл менше, ніж попереднього року.

Повертаючись до розгляду типів навчальних закладів зазначимо, що до приватних належать *незалежні школи* (independent schools), які мають повну автономію й не отримують прямого фінансування від держави.

Незаперечним є факт, що чим вищий рівень автономії навчального закладу, тим більшої ваги у процесі управління якістю освіти надається внутрішньому оцінюванню та процедурам вдосконалення діяльності навчального закладу.

Внутрішнє оцінювання є важливою складовою процесу управління якістю освіти, основою планування діяльності навчального закладу, його розвитку та вдосконалення. Головна відповідальність у процесі інституційного внутрішнього оцінювання та вдосконалення покладена на раду школи та директора навчального закладу. Незаперечним є факт, що при визначенні перспектив удосконалення діяльності навчального закладу адміністрація школи, зокрема директор та його заступники, мають орієнтуватися на показники його успішності. Отже, директор та його заступники здійснюють моніторинг та оцінку всіх аспектів роботи школи. Рада школи, у свою чергу, в межах здійснення контролю за управлінням та реалізацією навчально-виховного процесу, наглядає за проведенням процедур моніторингу та оцінювання.

Здійснення процедури внутрішнього оцінювання передбачає дотримання школою низки вимог, зокрема:

1) процес внутрішнього оцінювання має бути безперервним і охоплювати всі шкільні програми;

2) процес внутрішнього оцінювання має включати:

- аналіз, інтерпретацію та використання даних про навчальні досягнення учнів;
- оцінку широкого спектру результатів навчання;
- оцінку різних аспектів діяльності навчального закладу (навчання, викладання, стратегічне планування, управління, лідерство та культура школи);
- оцінку шкільної системи управління якістю, що охоплює планування діяльності навчального закладу, розроблення шкільного курикулуму, професійну підготовку і розвиток учителів, налагодження співпраці та вдосконалення діяльності навчального закладу;
- оцінку спеціальних програм підтримки з допоміжним фінансуванням;

3) внутрішнє оцінювання має обов'язково включати щорічно принаймні один навчальний предмет з національного курикулуму та принаймні один аспект управління навчальним закладом. Поточне оцінювання має бути інтегроване в усі шкільні програми на регулярній основі;

4) процес внутрішнього оцінювання має спиратися на ефективну методику оцінювання. З метою запровадження ефективних процедур оцінювання школі надається допомога члена регіональної лідерської команди;

5) процес внутрішнього оцінювання передбачає залучення персонал навчального закладу, учнів, батьків та представників місцевої громади;

6) процес внутрішнього оцінювання має координуватися й керуватися шкільною командою з внутрішнього оцінювання. Команда має складатися з персоналу навчального закладу, учнів (за необхідності), представників батьківської громадськості / місцевої громади. Шкільна команда з внутрішнього оцінювання проводить регулярні засідання під керівництвом директора школи;

7) кожен член шкільної команди з внутрішнього оцінювання має дотримуватися кодексу поведінки стосовно конфіденційності інформації, яку отримує команда в результаті оцінювання. Кожен член команди має обов'язково підписати угоду щодо кодексу поведінки;

8) менеджери шкільних програм мають відслідковувати прогрес у своїй сфері відповідальності та використовувати його як основу під час планування;

9) звіт щодо оцінювання такого компонента шкільного плану, як професійний розвиток, має включати індикатори потреб у професійному розвитку персоналу за цільовими групами (починаючи вчителі, нові вчителі у школі, починаючи директори шкіл, починаючи заступники директора школи), зокрема знання, вміння та навички, якими необхідно оволодіти в межах шкільного плану. Звіт має включати інформацію про відповідність отриманих результатів професійного розвитку запланованим та план професійного розвитку персоналу на наступний рік;

10) шкільна команда з внутрішнього оцінювання зіставляти дані про відвідуваність і результати навчальних досягнень з результатами оцінювання для визначення рівня успішності діяльності навчального закладу та розроблення рекомендацій щодо пріоритетних напрямів діяльності закладу. Отримані результати мають бути покладені в основу наступного звіту, а рекомендації – використані під час планування;

11) шкільній команді з внутрішнього оцінювання надається підтримка з боку члена регіональної старшої команди зі шкільного управління, який здійснює контроль за процесом внутрішнього оцінювання¹⁰³.

Згідно з вимогами, спільно встановленими у 2004 році Міністерством освіти та Управлінням стандартів в освіті (Ofsted) у документі «Нові відносини зі школами: вдосконалення навчальних досягнень через процедури внутрішнього оцінювання та стратегічного планування» (A new relationships with schools: improving performance through school self-evaluation and development planning), школи мають відігравати активну роль в управлінні якістю та демонструвати інспекторам Ofsted не тільки здатність діагностувати сильні та слабкі сторони діяльності навчального закладу, але й готовність удосконалюватися.

Під час інспекторської перевірки Ofsted інспектори аналізують результати внутрішнього оцінювання навчального закладу. Школи мають надати інспекторам короткий звіт про результати внутрішнього оцінювання. До вересня 2015 року школи використовували стандартну форму внутрішнього оцінювання (self-evaluation form – SEF), однак, з метою усунення бюрократичних перешкод, Міністерство освіти звільнило навчальні заклади від обов'язкового використання SEF.

На сучасному етапі розвитку управління якістю освіти у Великобританії внутрішнє оцінювання шкіл передбачає збір та аналіз інформації як про індивідуальну успішність учнів, так і успішність навчального закладу в цілому. Зазначені дані зіставляються з даними про результати досягнень учнів з національних тестів (за наявності) та державних екзаменів. На основі цих даних Міністерство освіти здійснює моніторинг прогресу в досягненні національних стандартів та визначає необхідність інспектування окремих шкіл незалежною інспекцією Ofsted та проведення моніторингу місцевими освітніми адміністраціями навчальних закладів, що належать до їх юрисдикції. Отримані Міністерством освіти дані також використовуються школами для підтримки процедури внутрішнього оцінювання через низку аналітичних матеріалів, розроблених як на національному, так і на місцевому рівні. Зазначені матеріали дають змогу школам оцінити успішність навчального закладу в цілому та успішність окремих груп у межах навчального закладу в порівнянні з іншими школами.

Інформаційний урядовий портал RAISE online (Reporting and analysis for improvement through school self-evaluation), який було створено в 2006 році, дає змогу здійснити інтерактивний аналіз інформації про результати навчальних досягнень учнів та успішність шкіл у цілому. Головним призначенням порталу RAISE online стала допомога навчальним закладам у проведенні внутрішнього оцінювання, надання інформації про вдосконалення діяльності шкіл усім зацікавленим сторонам (школам, місцевим освітнім адміністраціям, інспекторам, членам ради школи та іншим) й підтримка навчально-виховного процесу¹⁰⁴.

¹⁰³ The School Self-Evaluation Toolkit [Electronic resource]. – URL: www.det.nsw.edu.au.

¹⁰⁴ RAISE online. Reporting and Analysis for Improvement through school Self-Evaluation [Electronic resource] / Ofsted; Department for Education. – URL: <https://www.raiseonline.org/login.aspx?ReturnUrl=%2findex.aspx>.

Незалежні інспектори можуть використовувати розміщену на сайті інформацію для ознайомлення зі станом успішності з різних аспектів діяльності шкіл для підготовки до інспекторської перевірки, що включає:

- контекстуальну інформацію про навчальний заклад у порівнянні з іншими школами в межах країни;
- інтерактивні звіти та аналітичні доповіді щодо успішності та прогресу учнів на 1, 2 та 4 етапах навчання;
- аналітичні доповіді різних рівнів, що дозволяють вивчати успішність учнів зі специфічних предметів національного курикулуму на певному етапі навчання;
- інструменти управління даними, що дозволяють завантажувати та публікувати дані про учнів, створювати віртуальний шкільний простір та вчительські групи [2].

Таким чином, на інституційному рівні управління якістю освітніх послуг передбачає внутрішнє оцінювання та вдосконалення діяльності навчального закладу. Дані щодо результатів внутрішнього оцінювання перевіряються незалежною інспекцією Ofsted та використовуються Міністерством освіти при складанні таблиць успішності, які потім оприлюднюються на сайті Міністерства. Частота інспекторських перевірок залежить від рівня успішності діяльності навчального закладу.

З огляду на нагальність творчого використання позитивних здобутків зарубіжного досвіду у практиці вітчизняних шкіл, перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробленні рекомендацій щодо можливостей запровадження прогресивних британських ідей щодо управління якістю освітніх послуг в Україні.

Література

1. Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS 2013 Research report / [J. Micklewright, J. Jerrim, A. Vignoles, A. Jenkins, R. Allen, S. Ilie, E. Bellarbre, F. Barrera & C. Hein]. – Department for Education, 2014. – 206 p.
2. Assessment and reporting arrangements: Key stage 2 // National curriculum assessments. – Standards and testing agency, 2014. – 40 p.
3. The School Self-Evaluation Toolkit [Electronic resource]. – URL: www.det.nsw.edu.au.
4. RAISE online. Reporting and Analysis for Improvement through school Self-Evaluation [Electronic resource] / Ofsted; Department for Education. – URL: <https://www.raiseonline.org/login.aspx?ReturnUrl=%2findex.aspx>.

Part 2. CONTEMPORARY APPROACHES TO THE APPLICATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT PRINCIPLES IN HIGHER EDUCATION

2.1. IMPLEMENTATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IDEAS INTO THE CONTENT OF NATURAL SCIENCE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING

2.1. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Необхідність реформування системи освіти в Україні, її удосконалення і підвищення якості є важливою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлюється проголошенням життя людини найвищою суспільною цінністю та потребами формування умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації. Це актуалізує проблему переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти майбутніх учителів, яка передбачає утвердження людини як найвищої загальнолюдської цінності та її суб'єкт-суб'єкту взаємодію з об'єктами живої природи.

Стратегічні завдання підтримання гомеостатичного стану психо-фізіолого-екологічного статусу людини в антропічно-трансформованому середовищі її існування і діяльності, екологічно-освітні зміни, які відбулися в Україні у XXI ст., а також тенденції світового розвитку породжують низку проблем і викликів, що зачіпають зміст професійної підготовки майбутніх вчителів природничих наук, характер взаємодії учасників освітнього процесу, його цілей і пріоритетів. Відповідно, виникає потреба суттєвого переосмислення сутності освітнього середовища, структурованого навколо певних концептуальних домінант, породжених зміною сучасної наукової картини світу та ціннісно орієнтованих моделей взаємодій, нагромаджених у ході соціальних практик¹⁰⁵. Зокрема, у підходах до формування етичної вихованості молодих поколінь, від яких залежить інтенсивність конструктивних змін у ставленні особистості та суспільства до глобальної екосистеми Земля, вихід його на нову прогресивну екологічно-безпечну стратегію проживання на планеті. Означені орієнтири виховання відображені у державних документах України (Закон України про освіту (2019), Концепція «Нова українська школа» (2018), Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015), Концепція екологічної освіти України (2001), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) тощо).

Як свідчить практика, існуюча система освіти в Україні гальмує природовідповідний розвиток людини і суспільства, оскільки вона історично побудована на основі антропоцентричного світогляду і стверджує, що моральні обов'язки існують лише перед людьми, протиставляючи цим себе всезагальним законам природи. Однак, сучасна наука переконливо доводить, що реальні зміни у нашому суспільстві відбудуться лише тоді, коли система навчання ґрунтуватиметься на ідеях концепції сталого розвитку. Перехід до нової природовідповідної освіти зумовить переорієнтацію системи цінностей, у якій природа виступатиме як самоцінність, людина сприйматиме себе як елемент єдиної природної спільноти, частину системи, а не її володарем¹⁰⁶.

Концепція сталого розвитку є однією з провідних глобальних парадигм розвитку сучасної цивілізації, має міждисциплінарний характер і розглядається в багатьох аспектах і ракурсах. Відповідно до неї нагальною потребою сьогодення є формування у всіх мешканців планети такого світогляду та способу життя, завдяки якому буде забезпечений довготривалий ощадливий гармонійний розвиток Людини і Природи. Такий розвиток передбачає збалансованість стану природного середовища і суспільства через вирішення економічних, соціальних та екологічних проблем. Розвиток буде сталим тільки тоді, коли

¹⁰⁵ Шевчук В. Я. (2001) Проблеми сталого розвитку України. К.: «БМТ». С. 123.

¹⁰⁶ Степанюк А. (2012) Формування цілісних знань школярів про живу природу: монографія. Вид. 2-ге, переробл. й доповн. Тернопіль: Вектор. С. 21.

буде досягнута рівновага між різними факторами, що зумовлюють загальний рівень стану природи та життя людини. Нинішнє покоління має обов'язок перед прийдешніми поколіннями залишити достатні запаси природних, соціальних та економічних ресурсів для того, щоб вони могли забезпечити для себе рівень добробуту не нижчий, ніж той, що ми маємо зараз в межах збереження самовідтворювальної здатності у біосфері¹⁰⁷. Окреслена проблема є дотичною до формування світогляду підростаючого покоління, що дозволить відновити порушений баланс між суспільством і природою, змінити спосіб життя людини і суспільства, включивши в практику їх життєдіяльності екологічні імперативи. Це пов'язано із проблемою змісту підготовки майбутнього вчителя, що актуалізується потребою приведення у відповідність до вимог концепції сталого розвитку мети та змісту професійної підготовки вчителів, загалом, та природничих наук, зокрема.

У міжнародних програмних документах ООН (Порядок денний на XXI століття (1992), Порядок денний – 2030) (2015) сформульовані вихідні засади концепції сталого розвитку: в центрі уваги – люди, які повинні мати право на здорове і плідне життя в гармонії з природою; охорона навколишнього середовища має стати невід'ємним компонентом процесу розвитку і не може розглядатись у відриві від нього; задоволення потреб у розвитку і збереженні навколишнього середовища повинно розповсюджуватись не тільки на теперішні, але й майбутні покоління; зменшення розриву в рівні життя країн світу, викоренення бідності і злиденності є найважливішим завданням світового співтовариства.

Основними напрямками реалізації концепції сталого розвитку є:

1. Забезпечення природно-екологічної сталості на основі біотичної регуляції навколишнього середовища.
2. Забезпечення економічного розвитку на основі радикально модифікованої ринкової системи.
3. Забезпечення стійкого соціального розвитку на основі принципу справедливості.
4. Екологізація суспільної свідомості на основі використання систем освіти і засобів масової інформації.
5. Забезпечення тісного міжнародного співробітництва і кооперації для досягнення цілей стійкого розвитку¹⁰⁸.

Найбільш дотичним до проблеми нашому дослідженні є четвертий напрямок. Тому зупинимось на його тлумаченні. Встановлено, що екологізація сучасної освіти не може здійснюватися без врахування етичних принципів не лише у ставленні людини до іншої людини, а й до всіх проявів життя. Згідно концепції біоцентризму, яка розглядає життя як найвищу цінність, добробут та процвітання людства та інших форм життя на Землі мають свою внутрішню цінність, яка не визначається через поняття корисності для людини. Особливість біоетичних знань полягає в тому, що вони представляють собою знання в контексті цінностей і смислів людського життя й культури. Вони дозволяють розкривати єдність загальних законів природи та моралі, формуючи етичне ставлення до життя в усіх його проявах.

Результати досліджень відомих вітчизняних та зарубіжних педагогів (Ш. Амонашвілі; І. Беха; С. Дерябо; О. Сухомлинської; В. Ясвіна та ін.) і аналіз педагогічного досвіду засвідчили, що сьогодні назріла необхідність органічного включення в навчально-виховний процес вищої школи системи емоційно-ціннісних знань і морально-етичного виховання молоді. На нашу думку, вона повинна містити гуманістичні основи загальнолюдських цінностей, які є однією з найважливіших педагогічних основ освітнього процесу та

¹⁰⁷ Грубінко В. В. (2015) Біосоціальна еволюція людини, середовище і сталий розвиток природних та соціальних систем. – Тернопіль: Видав. відділ ТНПУ імені Володимира Гнатюка. С. 9.

¹⁰⁸ Підліснюк В., Рудик І., Кириленко В., Вишеньська І., Маслоківська О. Сталий розвиток суспільства: роль освіти. Пугівник. К.: Вид-во СПД «Ковальчук», 2005. С. 28.

ключовим принципом виховної політики держави. Тобто сучасна природнича освіта повинна бути орієнтованою на надання знанням ціннісного смислу¹⁰⁹.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що розробкою проблеми освіти для сталого розвитку займаються такі науковці, як І. Бондарук, В. Грубінко, Г. Жирська, М. Зінкевич, І. Сущенко І., В. Карамушка, В. Кудін, І. Мирнінко, І. Олійник, О. Пометун, І. Січко, А. Степанюк та ін. Дослідниками та практиками обґрунтовано теоретико-методологічні засади імплементації ідей сталого розвитку в освіту молоді, розроблено концепцію вивчення шкільного навчального предмета «Освіта для сталого розвитку» та її навчально-методичне забезпечення (цілісну програму навчального курсу для основної школи, шкільні підручники для учнів 1-9 класів, програми підготовки вчителів молодших класів, біології та хімії до їх впровадження тощо)¹¹⁰. Однак, проблема розробки засобів імплементації концепції сталого розвитку в навчально-виховний процес професійної підготовки учителів ще не отримала належного опрацювання.

Метою статті є виявлення та розробка засобів реалізації основних ідей освіти для сталого розвитку в процесі фахової підготовки вчителів природничих наук. **Завдання:**

- виокремити ідеї концепції сталого розвитку, які доцільно включати до змісту підготовки майбутніх учителів предметів природничої галузі.
- визначити шляхи інтегрування освіти для сталого розвитку і професійної підготовки вчителів природничих наук.
- розробити та експериментально перевірити методичну систему імплементації ідей освіти для сталого розвитку у зміст природничо-наукової підготовки майбутніх учителів.

Для розв'язання поставлених завдань використовувались **методи дослідження** – *теоретичні*: порівняльний аналіз для з'ясування різних поглядів на проблему, визначення напрямів дослідження; моделювання для розробки методичної системи імплементації ідей сталого розвитку у зміст природничо-наукової підготовки майбутніх учителів; систематизація та узагальнення для виокремлення основних ідей концепції сталого розвитку, які доцільно включати до змісту підготовки майбутніх учителів предметів природничої галузі, формулювання висновків щодо вдосконалення освітнього процесу; *емпіричні*: узагальнення педагогічного досвіду, спостереження, бесіди, анкетування для з'ясування стану реалізації проблеми у практиці; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний), що забезпечив перевірку ефективності запропонованої методичної системи; *статистичні*: кількісний та якісний аналізи результатів дослідження з використанням методів математичної обробки даних, що дало змогу науково обґрунтувати їх достовірність.

При вирішенні проблеми ми зупинились на екологічному та соціальному чинниках сталого розвитку, оскільки саме вони є найбільш дотичними до сфери діяльності майбутніх учителів природничих наук.

Для реалізації першого завдання дослідження та з метою максимального врахування принципу студентоцентризму при конструюванні змісту освіти, ми провели констатувальний експеримент, який охоплював 148 студентів. Вивчалися думки студентів другого рівня вищої освіти щодо актуальності та доцільності формування ідей сталого розвитку у школярів та їх готовності до впровадження цих ідей в освітній процес. Результати дослідження засвідчили наступне: 130 осіб (88%) вважають, що зміст навчальних предметів природничої галузі знань, переконструйований певним чином, формує у школярів світогляд на засадах концепції сталого розвитку, 14 осіб (9%), переконані, що самі наукові факти можуть мати виховну роль, тому вчителю не потрібно докладати зусиль для виховання на уроках, 4 студенти (3%) думають, що природничі науки не мають відношення до виховання.

¹⁰⁹ Бак В., Данюк М., Степанюк А. (2015) Висвітлення тенденції інтеграції природничих наук та етики в змісті біологічної освіти старшокласників: монографія. Тернопіль: Вектор. С. 12.

¹¹⁰ Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: Посібник / Бондарук І. П., Жирська Г. Я., Зінкевич М. В., Кудін В. С., Мирнінко І. Г., Олійник І. М., Осадченко І. І., Січко І. О., Степанюк А. В.; За ред. О. І. Пометун. К.: Педагогічна думка, 2015. С. 18-36.

144 (96%) опитаних вважають, що навчання в школі має етичне спрямування. В цілому майбутні вчителі усвідомлюють, що вивчення природничих наук пов'язане з вихованням, але не завжди розуміють, як це робити, або пояснюють неможливість виховання браком часу. Для посилення виховного впливу предметів, більшість студентів вважає за доцільне внести зміни в засоби та методи навчання.

Відповіді на запитання «Які саме цінності природи та загальнолюдські цінності доцільно виховувати на уроках з природничих наук?» засвідчили, що 44% респондентів на це запитання не дали відповіді. 56% опитаних серед цінностей природи навели такі: цінність кожного виду живих істот; тваринний та рослинний світи; цінність природи як витока навчання та досвіду для людини; цінність життя та захоплення красою природи; бережливе ставлення до природи; екологічну етику; уявлення про те, що природа цілісна і людина є її часткою. До загальнолюдських цінностей, які вчителі навчальних предметів природничої галузі знань повинні виховувати на уроках, віднесено: добро; здоров'я; терпимість; толерантність; любов, милосердя; бережливе ставлення один до одного.

Результати опитування дають можливість зробити висновок про те, що лише 56% майбутніх учителів усвідомлюють, які саме цінності вони повинні виховувати на уроках, приміром, біології. Відвідування 124 уроків, які проводили студенти-практиканти показало, що на навчальних заняттях зверталася увага учнів на цінності природи та здоров'я, але цей процес має декларативний характер та виконується формально. Як правило, студенти проводять урок відповідно до загально методичних положень, які поширюються на будь-який шкільний предмет, та не враховують методичні особливості саме уроку з природничої галузі знань. Виховний потенціал цих предметів не використовується в повному обсязі або використовується як додаток до головного змісту. Навчальні заняття, в основному, несуть лише інформаційний зміст. Інтеграція між їх природничо-науковим змістом та етичним вихованням здійснюється на недостатньому рівні.

Формування у школярів ідей сталого розвитку має аксіологічну спрямованість, тому учитель, який організує навчання природничих наук на їх засадах, повинен мати певні моральні якості. Для того, щоб мати уявлення про ціннісні орієнтації майбутніх учителів їм було запропоновано написати есе на тему «Сенс життя». Аналізуючи зміст есе ми класифікували цінності за двома категоріями: духовні та матеріальні. До матеріальних цінностей ми відносили такі відповіді: «успішне просування по роботі; матеріальна забезпеченість себе та своїх дітей; щастя своїх дітей; сенс життя шукати не треба, необхідно просто жити; досягти успіху; прожити життя максимально добре, задовольняючи всі свої потреби та ін.». До духовних цінностей, які важливі для опитаних, віднесли: «щастя моїх близьких; духовне вдосконалення та саморозвиток; допомога та необхідність для інших; бути вдячним іншим за їх добро та дарувати добро іншим; дякувати долі за те, що було та за те, що ще буде; дарувати любов, та ін.». Серед студентів духовні цінності в сенсі життя обрало 67% респондентів, а матеріальні – 37%. Наведемо декілька фрагментів з есе «Сенс життя»: «Якщо в тобі відчувають необхідність, якщо ти потрібен комусь, то значить, життя твоє не позбавлена»; «Основна мета приходу людини в цей світ – духовне вдосконалення»; «Сенс – дивуватися і захоплюватися усім живим на Землі»; «Сенс життя – залишити добрий слід в серцях і душах людей». В цілому, студенти усвідомлюють пріоритет духовних цінностей у житті, але аналіз есе не дає можливість зробити висновок про те, наскільки цінності вказані дійсно реалізуються в житті, а не тільки декларуються. Отримані результати свідчать про внутрішню готовність студентів до реалізації виховних завдань, які постають перед ними в процесі професійної діяльності.

Для діагностики рівня сформованості особистісного ставлення студентів до природи та їх світоглядних морально-ціннісних орієнтацій (рівень особистісного надбання) ми запропонували анкету для виявлення єдності поглядів на природу та мораль. Серед опитаних лише 65% усвідомлюють важливість знань ідей сталого розвитку у щоденному житті. На запитання: «Чи надає Вам можливість отримана природничо-наукова освіта відповісти на запитання: «Що таке життя та за якими законами воно розвивається?», 86% опитаних

відповіли – так; 5% – ні; 9% не змогли дати відповідь. На запитання «Чи допомогло це відповісти на особисті питання сенсу життя? (свого подальшого життя, призначення та ін.). 11% відповіли – так; 76% – ні; 13% студентів відповіли, що їх такі питання не цікавлять. Частина опитаних сприймають природничі науки як навчальні дисципліни, які не пов'язані з їх реальним життям, перспектив їх застосування у щоденній діяльності для себе вони не усвідомлюють.

Відповідаючи на запитання «Що таке добро?» студенти відповіли: «Велика кількість грошей та можливість задовольняти свої потреби» – 3%; «Можливість жити у злагоді зі своєю совістю» – 44%; «Досягнення особистого успіху за будь-яку ціну» – 2%; «Бачити красоту оточуючого світу та намагатись жити за його законами» – 56%. 3% респондентів вважають, що добро – це, коли ти робиш для іншої людини або для групи людей, або для тварин, або для світу щось гарне, необхідне для них, не вимагаючи нічого натомість. Це те відчуття, яке повинна мати кожна людина.

На запитання: «Що таке совість?» майбутні вчителі відповіли: «Це застаріле поняття – 5%; «Основна духовна якість людини» – 86%. 9% дали інші визначення. На їхню думку, совість – це те, що не дає людині зробити щось погане або допомагає виправитись, коли людина вже зробила щось погане, це те, що тисне на тебе морально, змушуючи стати на вірний шлях, це своєрідний бар'єр, який заважає тобі робити те, що бажається, його можна подолати тільки переступивши через себе.

Загалом, у студентів сформовані знання про моральні якості людини, вони проявляли їх щодо інших та самі відчували їх дію на собі. Більшість майбутніх учителів розуміє, що оточуючий світ існує не тільки для того, щоб задовольняти свої потреби, в ньому існують певні закони природи, інші істоти та необхідно пристосовуватись до сумісного життя. Спостереження за поведінкою студентів підтвердили, що вони не завжди реалізують ці принципи у повсякденній поведінці, наслідуючи поведінку більшості оточуючих. Їхні думки не відповідають діям, останні частіше відбуваються рефлексивно. Вони не завжди розмірковують над своїми вчинками та не аналізують їх, хоча в них і склалось в цілому позитивне мислення про світ та роль людини в ньому, але носить воно теоретичний характер та не підкріплюється стійкою поведінкою.

Таким чином, результати проведеного анкетування засвідчили, що освітній процес вищої школи має значні потенційні можливості та перспективи для формування ідей сталого розвитку у студентів та їх підготовки до відповідного аспекту професійної діяльності.

З метою виокремлення основних ідей концепції сталого розвитку, які доцільно включати до змісту природничо-наукової підготовки майбутніх учителів, проведено аналіз доробку науковців з проблем освіти для сталого розвитку, змісту навчальних дисциплін фахової підготовки вчителів природничої галузі. Це дозволило зробити висновок про те, що основними ідеями концепції сталого розвитку, які доцільно включати до змісту підготовки майбутніх учителів є:

– Усі елементи середовища відносно до природних систем залежно від можливості споживання або використання поділяють на дві категорії: умови – екологічні чинники, що змінюються в часі і просторі, і на які живе реагує залежно від сили та частоти дії чинника (умови не витрачаються і не вичерпуються); ресурси – усі екологічні чинники середовищ, які живе споживає або використовує іншим чином, в тому сенсі, що їх кількість (вартісний запас) в результаті взаємодії з організмом може зменшитися (пластичні речовини, енергія, територія). Людина надмірно експлуатує природу, оскільки її надпотреби зумовлені соціальною природою споживання. Тому їй доводиться використовувати і ті природні ресурси, які накопичені протягом мільярдів років.

– Людство повинно жити не лише в вимірах сучасного, а й бути впевненим в можливості та сталості свого майбутнього. Питання формування біосоціальності людини розглядається у зв'язку з середовищем її життєдіяльності та причинами екологічної кризи сучасності (біологічні, екологічні, соціальні).

– Умови природного і антропогенного довкілля визначають здоров'я людини, при цьому рівень розвитку суспільства (економіка, медичне обслуговування, освіта) детермінує стан здоров'я його населення. У розвиненому і освіченому суспільстві живуть здорові і щасливі люди.

– Існує пряма і зворотна залежність між здоровим способом життя людей та станом довкілля. Здоровий спосіб життя є екологічно та економічно доцільним для кожної людини, держави та планети загалом.

– Основні принципи сталого розвитку, які є визначальними при конструюванні змісту як шкільних навчальних предметів природничого циклу, так і природничо-наукової та методичної підготовки майбутніх учителів: повага і турбота до всіх живих істот та їх угруповань (біо(еко)центризм); поліпшення якості людського життя; збереження життєздатності і розмаїтості проявів життя на Землі; забезпечення сталого використання відновлюваних ресурсів; мінімізація виснаження невідновлюваних ресурсів; зміна індивідуальних позицій і діяльності.

– Головними складовими елементами освіти для сталого розвитку є: самопізнання, самонавчання, прийняття самостійних рішень у повсякденному житті. Провідна ідея, на якій будуються зміст і методика навчання: студент – це активна і творча особистість, здатна пізнавати та саморозвиватися; застосування знань на практиці й передання учням «життєвої мудрості» знань для повсякденного життя. Можливість відкриття й творення власного способу життя і власних цінностей. Освіта сприяє розумінню того, як спосіб життя в домашньому господарстві й поза ним впливає на стан ближнього й віддаленого середовища.

– Регуляторами моделі поведінки є самоаналіз, самокритика та корекція власного способу життя. Адаптацію до мінливих умов навколишнього середовища забезпечує самозбережувальна поведінка людини як запорука її здоров'я та добробуту.

З метою визначення шляхів імплементації цих ідей у зміст професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук (друге завдання дослідження), ми виокремили два взаємопов'язаних напрями вирішення окресленої проблеми:

– організація природовідповідного освітнього середовища у вищій школі на засадах ідей концепції сталого розвитку, при якому модель поведінки передаються методом наслідування;

– здійснення спеціальної діяльності із підготовки студентів до формування у школярів ідей сталого розвитку.

При розробці першого напрямку ми стоїмо на позиції науковців (С. Гессен, В. Давидов, Ю. Громико, В. Зінченко, П. Щедровицький), які розглядають освіту як процес організації освітнього середовища, у якому навчання та виховання органічно поєднані та втілені в культурно-історичний контекст. Тобто під освітнім середовищем ми розуміємо систему впливів та умов формування особистості із заданою моделлю поведінки, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторовому предметному оточенні.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних основ формування ціннісного ставлення до природи показав, що методи і прийоми, за допомогою яких воно здійснюється, спрямовані в основному на внутрішній світ особистості, на процес трансформації об'єктивно необхідного в суб'єктивно значуще. В їх основі лежить гуманістичне спілкування, партнерські стосунки, принципи рівноправного діалогу. Тобто, педагогічне спілкування виступає головним механізмом досягнення головних цілей освіти. У зв'язку з цим, актуалізується проблема формування у студентів діалогічних умінь, яка реалізується двома взаємопов'язаними шляхами: через організацію процесу навчання у вищій школі на основі паритетної взаємодії у системі «викладач-студент» та цілеспрямовану діяльність із формування у майбутніх учителів відповідних умінь¹¹¹.

¹¹¹ Жирська Г.Я. Формування в учнів ціннісного ставлення до природи як компонента екологічної культури. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2014. № 2. С. 78.

Відомо, що основою будь-якої проблеми є практика. Тому для підтвердження нашого висновку щодо доцільності організації природовідповідного освітнього середовища у вищій школі на засадах ідей сталого розвитку, при якому модель поведінки передаються методом наслідування, проаналізуємо досвід роботи ЗОШ № 24 м. Тернополя, у якій учні вивчали навчальний предмет «Уроки для сталого розвитку».

Девізом діяльності цієї школи є: «Ми не маємо вчити дітей як жити. Ми вже сьогодні маємо жити, жити так, щоб не поставити під загрозу можливість існування наступних поколінь». Тому з 2009 р. у ній запроваджено вивчення навчального предмету «Уроки для сталого розвитку». Його вивчення дає можливість тим, хто навчається, приймати обґрунтовані рішення й відповідно діяти в інтересах збереження цілісності навколишнього середовища, забезпечення економічної рентабельності та дотримання справедливого суспільства на благо нинішніх і майбутніх поколінь. При цьому відбувається актуалізація особистої причетності людини до того чи іншого природного об'єкту, ситуацій, обставин, у яких вона знаходиться. Такий підхід передбачає не просту передачу знань школярам як суми фактів, а нагромадження їх в ході навчальної діяльності: при вивченні освітніх об'єктів, колективної комунікації, зіставлення отриманих результатів з культурно-історичними аналогами тощо. Зміст природничої освіти, в даному випадку, можна тлумачити як засіб власного самовиявлення учня, що повністю відповідає новітнім дидактичним підходам. При цьому максимально враховується також ідея продуктивного вирішення певних екологічних проблем, коли школярі самовизначаються стосовно різних підходів до суб'єкту пізнання і здійснюють власну продуктивну діяльність.

Результативним підтвердженням впровадження курсу є те, що старшокласники, які його вивчали у 8-х та 9-х класах, стали фіналістами національного етапу Міжнародного конкурсу «Енергія і середовище 2010, 2011, 2012» в номінаціях «Пропаганда енергозбереження» та «Практична робота», переможцями національного етапу конкурсу «Сонячний караван – 2013». У 2014 році школа отримала звання «Школа сприяння сталому розвитку». Досвід школи засвідчив, що за рахунок освітнього полісуб'єктного середовища, яке забезпечує дослідницький, прикладний та спрямований на зміни, характер набуття знань з метою заохочення учнів до дій, орієнтованих на сталий розвиток, надає можливість самовдосконалюватись і здійснювати перетворення в своїй сім'ї та суспільстві, відбулася взаємна позитивна індукція між суб'єктами освітньої діяльності – адміністрацією школи, учнями та батьками.

Цікавою є структура тем навчального предмета «Уроки для сталого розвитку». Так, приміром, вивчення теми «Енергія» впродовж 4-х тижнів розпочинається з аудиту учнями енергозбереження в умовах сім'ї, самоаналізу поведінки. Школярам пропонується дослідити та дати відповідь (*ніколи, іноді, часто, майже завжди, завжди*) за двома блоками запитань: 1. Полювання за теплом (Ми старанно утеплюємо вікна, балкон. Я намагаюсь тепліше одягатись, коли холодно, замість того, щоб користуватись додатковими опалювальними приладами); 2. Полювання за кіловатами (Я вимикаю світло в пустій кімнаті. Я вимикаю з розетки електроприлади, які не використовуються. Коли ми купуємо електроприлади, то обираємо енергозберезувальні. У мене вдома є хоча б одна енергозберезувальна лампочка).

Рефлексія учнями власної діяльності дозволила визначити та виконувати прийнятні для себе і членів родини дії щодо скорочення витрат енергії та зробити перенос на середовище школи. Це спонукало адміністрацію навчального закладу до перегляду власної діяльності із запровадження енергозберезувальних технологій. Тому у школі була створена екокоманда для дорослих, яка працювала в межах програми «Стале домогосподарство». До складу екокоманди увійшли представники адміністрації школи та вчителі, які відстежували зміни із використання ресурсів у власних помешканнях протягом двох місяців. Після цього відбувалися зустрічі: «Разом веселіше», «Енергія», «Домашня економіка», «Підводимо підсумки». Обмін досвідом, доброзичлива атмосфера, бажання почути один одного і прагнення змінити давні звички та зламати стереотипи – ось що об'єднало вчителів у

динамічну команду, яка спроможна досягати високих результатів у реалізації поставлених завдань.

Крім того, адміністрація школи регулярно відстежує динаміку у використанні електроенергії та тепла. Протягом останніх трьох років у школі замінено освітлювальні прилади в усіх навчальних приміщеннях і встановлено енергозберігаючі лампи. Для ефективнішого використання сонячного світла у класах встановлено регульовані жалюзі. При купівлі нової техніки перевага віддається енергоощадливим приладам. До енергозбережувальної діяльності залучені і учні четвертого класу, які створили енергетичний патруль, який вимикає світло на перервах у тих місцях, де воно в даний час не потрібне та розробили і запропонували для використання «енергетичний паспорт кабінету».

У 2013 р. в школі встановили регульований електронікою тепловий пункт, завдяки якому гаряча вода подається в систему опалення залежно від температури на вулиці. Складно прослідкувати динаміку зменшення використовуваного тепла за опалювальний сезон через різні погодні умови. Але, порівнюючи дані за конкретні місяці до і після встановлення теплового пункту, видно очевидну позитивну динаміку в раціональному використанні тепла. Так, кількість електроенергії в середньому використаної за один місяць у 2008 р. становило 1570 кВт., а у 2016 р. – 1260 кВт. Тобто економія становила 310 кВт за місяць, 3660 кВт за рік. А це значимий показник! Таким чином, вивчення навчального курсу «Уроки для сталого розвитку» дозволяє вийти за межі школи й налагодити співпрацю з батьками, родинами і друзями учнів у напрямі залучення їх до впровадження енергозбережувальних технологій у повсякденному житті, виховувати покоління, яке усвідомлює, що можливості природи не безмежні і від кожного з нас залежить, що дістанеться з природних багатств наступним поколінням.

Для забезпечення спеціальної діяльності із підготовки студентів до формування у школярів ідей сталого розвитку природи (другий напрям) ми проаналізували різні варіанти включення додаткової інформації в освітній процес. Загалом науковці виділяють три основні способи вирішення даної проблеми: поліпредметний, монопредметний, змішаний¹¹². Згідно поліпредметного способу доцільно дифузно включати більшу частину матеріалу проблематики сталого розвитку природи до змісту навчальних дисциплін (предметів). При цьому враховується відповідність матеріалу темам і основному змісту. Виходячи з цього, розкриваються ті чи інші аспекти концепції сталого розвитку та біо(еко)етичних проблем. Поряд з екологізацією змісту навчальних дисциплін, доцільним є запровадження окремих курсів за вибором біо(еко)етичного спрямування. Так, у межах вибіркового змісту навчального плану підготовки фахівців галузі знань 014 Середня освіта може ефективно реалізовуватися монопредметний спосіб, при якому вивчається окремі навчальні дисципліни «Сталий розвиток» та «Методика вивчення курсу «Уроки для сталого розвитку». Змішаний спосіб передбачає вивчення проблем сталого розвитку та біо(еко)етики у поєднанні поліпредметного та монопредметного включення додаткової інформації.

З метою визначення ефективності описаних способів включення виокремлених ідей концепції сталого розвитку до змісту професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук, ми розробили програму навчальної дисципліни «Методика навчання предмета «Уроки для сталого розвитку» та програму вивчення проблем методики навчання шкільного предмета «Уроки для сталого розвитку» як складової методик навчання природничих дисциплін (біології, хімії, екології, географії)¹¹³. Вони поглиблюють методичну компетентність фахівців з екології, біології, хімії, географії, природознавства щодо

¹¹² Мороз І. В. (ред.), Степанюк А. В., Гончар А. Д., Міщук Н. Й., Барна Л. С. і Жирська Г. Я. (2006) Загальна методика навчання біології. Навч. посібник. Київ: Либідь. С. 113-114.

¹¹³ Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: Посібник / Бондарук І. П., Жирська Г. Я., Зінкевич М. В., Кудін В. С., Мирнінко І. Г., Олійник І. М., Осадченко І. І., Січко І. О. і Степанюк А. В.; За ред. О. І. Пометун (2015). К.: Педагогічна думка. С. 64-85.

формування у школярів звичок екологічно виваженої поведінки у повсякденному житті на основі ціннісного ставлення до довкілля.

«Методику навчання курсу «Уроки сталого розвитку» пропонується включити до вибіркової частини навчального плану циклу професійно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів. Предметом її вивчення є особливості методики навчання курсу «Уроки для сталого розвитку». Міждисциплінарні зв'язки: методика навчання біології, методика навчання екології, методика навчання хімії, методика навчання курсу «Основи здоров'я», педагогіка, освітні технології, загальна екологія, екологія людини, екологічний моніторинг.

Метою навчальної дисципліни є оволодіння студентами методикою навчання учнів питань сталого розвитку, формування у них готовності до здійснення освіти та виховання на засадах сталого розвитку, сприяння формуванню у майбутніх учителів ціннісного ставлення до людини і довкілля. Основні завдання дисципліни:

- формування світогляду на засадах сталого розвитку, умінь імплементувати ідеї сталого розвитку у зміст шкільної природничо-наукової освіти;
- розвиток творчої особистості майбутнього вчителя через оволодіння методичними знаннями та уміннями, передовим педагогічним досвідом та сучасними досягненнями методичної науки і практики щодо освіти для сталого розвитку,
- вироблення у студентів вмінь і навичок проведення тренінгових форм навчальних занять з курсу «Уроки для сталого розвитку», позакласної, позашкільної та громадської еколого-просвітницької діяльності, організації самостійної пізнавальної роботи школярів з курсу «Уроки для сталого розвитку» і власного професійного самовдосконалення.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні знати: концепцію та шляхи реалізації сталого розвитку і технологію запровадження у школі освіти для сталого розвитку; цілі, завдання, принципи побудови курсу «Освіта для сталого розвитку»; інституційні моделі освіти для сталого розвитку в загальноосвітній школі та шляхи формування в учнів звичок екологічно виваженої поведінки у повсякденному житті на основі ціннісного ставлення до довкілля; принципи, форми і методи організації діяльності школярів на основі суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховному процесі на засадах педагогіки емпатуерменту; особливості психолого-педагогічних підходів для реалізації завдань освіти для сталого розвитку та екологічної освіти.

Вони повинні вміти: аналізувати зміст програм з курсу «Уроки для сталого розвитку» для різних класів та вибирати адекватні форми та методи роботи відповідно до вікових особливостей учнів; організовувати пізнавальну діяльність школярів на основі суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховному процесі на засадах педагогіки мотивації і натхнення на дії (емпауерменту); формувати звички соціально-відповідальної поведінки школярів у повсякденному житті для збереження довкілля загалом та адаптації до умов проживання на певній території, зокрема; самостійно оцінювати рівень впливу людини на природу, виявляти ступінь безпеки довкілля як сфери життєдіяльності людини; планувати та організовувати групову діяльність учнів в екокомандах під час проведення тренінгів, виконання домашніх дослідницьких завдань (аудитів) та різних форм еколого-просвітницької діяльності; застосовувати на заняттях активні та інтерактивні методи організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (мозковий штурм, прес-метод, акваріум, мікрофон, ажурна пилка, робота в малих групах); проводити різноманітні форми дискусій та диспутів («Так–ні», екологічні дебати, ток-шоу), планувати та виконувати різноманітні дослідницькі і творчі проекти; використовувати психолого-педагогічні методи «глибинної екології» (екологічної ідентифікації, асоціації, лабілізації, експектації, емпатії, рефлексії, турботи, художньої репрезентації, ритуалізації екологічної діяльності); добирати та конструювати зміст навчального матеріалу на засадах сталого розвитку у навчально-виховному процесі з предметів навчальної галузі «Природознавство» відповідно до завдань екологізації освіти на різних ступенях загальноосвітньої школи та профілю підготовки школярів; аналізувати результати власної роботи, узагальнювати та впроваджувати в практику екологічної освіти педагогічні інновації та передовий педагогічний досвід на засадах сталого розвитку.

Програма навчальної дисципліни складається з двох змістових модулів: 1. Теоретичні засади вивчення «Уроки для сталого розвитку» в основній школі (основні положення Концепції сталого розвитку, особливості організації освіти для сталого розвитку). 2. Моделювання пізнавальної діяльності суб'єктів навчання в процесі вивчення курсу (концептуальні засади навчального курсу та конструювання його змісту для різних класів основної школи, технологія вивчення курсу «Уроки для сталого розвитку»)¹¹⁴.

У програмі вивчення проблем методики навчання шкільного предмета «Уроки для сталого розвитку» як складової методик навчання природничих дисциплін подано перелік питань, які доцільно включати до фахових методик з метою поглибленої підготовки до реалізації ідей сталого розвитку. Зокрема, подано питання, спрямовані на методичну підготовку майбутніх учителів екології, біології, хімії, географії, природознавства щодо формування у школярів звичок екологічно вираженої поведінки у повсякденному житті на основі ціннісного ставлення до довкілля. Вивчення їх рекомендується здійснювати окремим модулем у структурі фахових методик відповідних навчальних предметів.

Передбачено вивчення теми «Технологія екологічної освіти з урахуванням засад сталого розвитку». В ній розкриваються такі питання: сутність концепції та шляхи реалізації сталого розвитку суспільства; особливості педагогіки «емпауерменту» (мотивації і натхнення на дії) та її роль в екологічній освіті і вихованні; технологія забезпечення у школі освіти для сталого розвитку: методика проведення уроків, проведення домашніх аудитів, організація дослідницької діяльності; особливості організації освіти для сталого розвитку у позаурочній та позакласній роботі учнів 5-7 класів; особливості методики проведення вступних уроків курсу «Уроки для сталого розвитку» (8-9 класи); методика підготовки і проведення організаційно-мотиваційного, практичного та підсумкового занять у процесі вивчення тем курсу «Уроки для сталого розвитку»¹¹⁵.

За описаними навчальними програмами протягом 2015-2018 р. здійснювалась професійно-методична підготовка майбутніх учителів природничих наук до імплементації ідей сталого розвитку у зміст освіти сучасної основної школи. Досвід, отриманий авторами, дозволяє зробити висновок про більшу ефективність монопредметного способу включення виокремлених ідей. Цей висновок ми врахували при реалізації третього завдання дослідження – розробці методичної системи імплементації ідей освіти для сталого розвитку у зміст природничо-наукової підготовки майбутніх учителів (методична система).

Запропонована методична система передбачає вивчення таких вибіркових навчальних дисциплін: «Методика навчання предмета «Уроки для сталого розвитку», «Біоетика», «Еколого-натуралістична діяльність школярів», «Загальна та педагогічна валеологія», «Методика навчання шкільного курсу «Основи здоров'я»».

Наведемо загальну характеристику навчальних дисциплін. На особливостях курсу «Методика вивчення предмета «Уроки для сталого розвитку» зупинитись не будемо, оскільки вони описані вище і детально висвітлені у публікації¹¹⁶.

Так, доцільність вивчення курсу «Біоетика» аргументуємо тим, що в процесі переходу від індустріального суспільства до постіндустріального істотно підвищується соціальне і культурне значення системи освіти, що пов'язане як з постійно зростаючим обсягом інформації і її життєво важливою роллю для людини, так і з необхідністю усвідомлено та компетентно вирішувати нові етичні, соціальні і політичні проблеми. Тому, без належної

¹¹⁴ Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: Посібник / Бондарук І. П., Жирська Г. Я., Зінкевич М. В., Кудін В. С., Мирнінко І. Г., Олійник І. М., Осадченко І. І., Січко І. О. і Степанюк А. В.; За ред. О. І. Пометун (2015). К.: Педагогічна думка. С. 64-73.

¹¹⁵ Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: Посібник / Бондарук І. П., Жирська Г. Я., Зінкевич М. В., Кудін В. С., Мирнінко І. Г., Олійник І. М., Осадченко І. І., Січко І. О. і Степанюк А. В.; За ред. О. І. Пометун (2015). К.: Педагогічна думка. С. 84-85.

¹¹⁶ Там само. С. 64-73.

уваги до біоетичного виховання будь-яка програма реалізації ідей концепції сталого розвитку не може розглядатись як цілісне утворення з позиції педагогічної науки.

Все більше науковців починає розуміти, що для того, щоб відновити порушений баланс між суспільством і природою необхідно змінити спосіб життя людини, включивши в практику її життєдіяльності екологічні імперативи. Складність ситуації полягає в тому, що вони діють лише в суспільстві, якому притаманний відповідний світогляд і екологічна свідомість. Тому формування світогляду, який дозволив би формувати стосунки з іншими жителями планет Земля на науковій основі є актуальним завданням.

Найновіші дослідження хаосу і порядку в контексті сучасних уявлень про живу і самоорганізуючу систему Землі; переконливі докази існування необхідності та випадковості; модель нової самоорганізуючої «творчої» картини світу, яка включає всебічний взаємозв'язок всіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів; обґрунтування можливості стабільного розвитку людства лише в рівноважній (недеградованій) біосфері переконливо свідчать про те, що самим важливим для виживання сучасної цивілізації на планеті Земля є вирішення проблеми зміни людських цінностей. На їх основі необхідно здійснити формування стратегії поведінки в біосфері, структуру особистості, яка б приймала те, що мистецтво людського буття полягає в дотриманні правил, при яких сила самоорганізації в системах природи (включаючи і людський організм) може проявляти свою конструктивну дію, оскільки в людині закладений вищий параметр порядку, який концентрує творчий потенціал. Недотримання цих правил приводить до порушення рівноваги, що і відбулося в наш час, коли постало питання про виживання людства.

На нашу думку, одним із шляхів конструювання стратегії поведінки людини в біосфері, суспільстві, сім'ї є формування світогляду молоді на основі концепції біо(еко)центризму. До цього спонукає усвідомлення грандіозної складності життя в його земних біосферних межах, катастрофічних наслідків його підкорення і перетворення. Однак, попри всі глобальні зміни в пізнанні основ світостворення, сутності життя, ми і надалі намагаємось розв'язувати проблеми, які виникають перед людством, виходячи переважно знання про організаційний рівень організації життя, забуваючи про системно-структурну організацію біосфери, про існування на Землі цілісних, живих систем вищого рівня організації (виду, біосфери)¹¹⁷.

Біо(еко)центризм розглядає всі форми життя на Землі як рівноцінні й рівнозначні. Так, добробут та процвітання людства та інших форм життя на Землі мають свою внутрішню цінність, яка не визначається через поняття корисності для людини. Людина як один з біологічних видів не має жодних привілеїв щодо використання інших видів, а її вплив на природу має бути мінімальним. Саме ці ідеї і розкриваються в змісті навчальної дисципліни.

Досвід викладання курсу «Біоетика» засвідчив, що він сприяє формуванню як загальних, так і фахових компетентностей студентів. Найважливішими компонентами знань, що формують загальні компетентності, є: знання історії розвитку біо(еко)етики; фундаментальних принципів та ідей стосовно різних типів світоглядів; знання основних проблем біоетики. Ця компетентність передбачає наявність знань про способи розв'язання творчих завдань, пов'язаних з оцінюванням діяльності історичних осіб та стосунків між суб'єктами суспільного та природного життя з точки зору біо(еко)етичної взаємодії; визначення і характеристику різних систем етичних цінностей; стратегії конструктивної природо-перетворюючої та природозберігаючої діяльності; вміння застосовувати навички екологічної культури і популяризувати та прищеплювати їх у професійній та громадській біо(еко)етичній діяльності, здатність приймати етично виважені рішення.

Фахова компетентність включає володіння різноманітними психолого-педагогічними методами біо(еко)етичного виховання (ідентифікація, рефлексія, емпатія, лабілізація, метод страху, творча терапія тощо), вміння застосовувати їх у процесі виховання, формувати у школярів критичне мислення, відповідальність за власні дії; вміння рефлексії власної ролі і вчинків у природі та суспільстві. Загалом, курс «Біоетика» позитивно впливає на розвиток

¹¹⁷ Бак В., Данюк М., Степанюк А. (2015) Висвітлення тенденції інтеграції природничих наук та етики в змісті біологічної освіти старшокласників: монографія. Тернопіль: Вектор. С. 84.

пізнавального інтересу та творчих здібностей студентів, формування екоцентричного типу світогляду, що свідчить про доцільність подальшого вивчення цієї навчальної дисципліни.

Доцільність включення до методичної системи курсу «Еколого-натуралістична діяльність школярів», який дозволяє максимально реалізувати принцип «навчання через дослідництво», аргументуємо такими чинниками:

- модернізація змісту освітньої галузі «Природознавство» визначає важливу функцію еколого-натуралістичної роботи щодо реалізації завдань додаткової освіти та забезпечення її практичної спрямованості в діяльності загальноосвітніх навчально-виховних закладів різного типу;

- головна мета еколого-натуралістичної діяльності досягається вирішенням завдань: формування у підростаючого покоління активної життєвої позиції, свідомого дбайливого ставлення до природи; виховання відповідальності за стан навколишнього середовища, що відповідає нормам суспільної моралі і права, прийнятими у суспільстві; залучення школярів до практичної природоохоронної, просвітницької та винахідницької роботи в галузі природничих, сільськогосподарських наук;

- еколого-натуралістична діяльність на засадах ідей концепції сталого розвитку дозволяє максимально реалізувати діяльнісний компонент екологічної компетентності майбутніх учителів.

Головні завдання курсу – оволодіння студентами методикою організації різноманітних форм позакласної та позашкільної еколого-натуралістичної роботи, формування у них готовності до роботи з обдарованою учнівською молоддю для здійснення професійної орієнтації її, стимулювання школярів до природоохоронної роботи та популяризації екологічних знань. Для вирішення зазначених завдань актуальним є оволодіння спеціальними активними та інтерактивними методами навчання і виховання, спрямованими на залучення учня до пошуку нових дієвих рішень в отриманні знань; навчання свідомої участі в командній роботі та способів колективної взаємодії; поєднання елементів гри й наукового дослідження; навчання оцінювання власних дій і можливостей; використання різних джерел інформації; розвиток творчих можливостей й інтересів учня.

Курс «Загальна та педагогічна валеологія» забезпечує формування у студентів розуміння сутності понять здоров'я та здоровий спосіб життя, технологій збереження та зміцнення здоров'я; підготовку до майбутньої професійної діяльності з валеологічного навчання і виховання учнів та валеологічно доцільної організації навчально-виховного процесу.

Мета курсу – формування здоров'язбережувальної та професійної компетентності майбутнього педагога, яка визначає сукупність знань, вмінь, особистісних якостей, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності на засадах здоров'язбереження. Вона реалізується через вирішення завдання:

- сформувати у студентів знання про основні принципи, шляхи і методи збереження фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я, вміння використовувати методи самооцінки і контролю стану і рівня здоров'я;

- навчити студентів аналізувати валеологічну інформацію і впроваджувати її в педагогічний процес з формування здорового способу життя, покращення, збереження та зміцнення здоров'я школярів;

- сформувати навички аналізувати навчально-виховний процес з позиції його впливу на фізичне, психічне, соціальне та духовне здоров'я учнів та використовувати з цією метою здоров'язбережувальні педагогічні технології;

- ознайомити студентів з валеологічними засадами організації навчально-виховного процесу та з особливостями валеологічної освіти та виховання;

- сформувати вміння складання індивідуальних оздоровчих програм, проектувати власну педагогічну діяльність на засадах здоров'язбереження;

– сформувати мотиваційні установки на здоровий спосіб життя та вміння формувати у школярів стійкі переконання щодо здоров'я як основної умови реалізації фізичного, психічного, соціального та духовного потенціалу людини.

Навчальна дисципліна «Методика навчання шкільного курсу «Основи здоров'я» вивчається після вивчення фахових методик, таких як методика навчання біології, хімії. На базі наявної методичної підготовки студентів на заняттях з курсу формуються уявлення про особливості змісту, методів, засобів, форм валеологічного навчання та виховання учнів.

Мета навчальної дисципліни – формування фахових компетентностей студентів щодо особливостей організації та забезпечення здоров'язбережувального освітнього процесу в основній школі. Вона реалізується через такі завдання курсу:

- навчити студентів використовувати різноманітні методи і методичні прийоми та творчо впроваджувати їх у навчально-виховний процес;
- сприяти формуванню стійкої мотивації до збереження здоров'я, ведення здорового способу життя та бажання навчати цьому учнів;
- навчити встановлювати міжпредметні зв'язки курсу з іншими предметами (біологія, фізичне виховання тощо);
- формувати педагогічні вміння організовувати та проводити валеологічні тренінги;
- розвивати педагогічну творчість в процесі застосування інноваційних методик та технологій навчання.

Комплекс описаних навчальних дисципліни склав основу запропонованої нами методичної системи імплементації ідей сталого розвитку у зміст природничо-наукової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Її ефективність перевірялась в ході формувального експерименту, проведеного на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2016-2019 н.р.). В ньому взяли участь 553 студенти хіміко-біологічного та географічного факультетів (220 чол. – в контрольних (К) і 333 чол. – в експериментальних (Е) групах).

Студенти Е груп навчалися за запропонованою нами методичною системою (вивчали комплекс описаних навчальних дисциплін), в К груп – за традиційною методикою. На початку експериментального навчання проводився перший, а після його завершення – другий діагностичні зрізи з метою визначення ефективності запропонованої методичної системи. Висновок робився за результатами перевірки рівня сформованості змістового компонента професійної компетентності майбутніх учителів щодо впровадження ідей сталого розвитку у природничо-наукову освіту учнів сучасної загальноосвітньої школи. З цією метою використовували якісний аналіз, розроблений в дослідженнях М. Скаткіна, В. Краєвського¹¹⁸. Вивчалися окремі показники якості повноцінно засвоєних знань: повнота, усвідомленість, системність та систематичність. Ці показники найбільш тісно пов'язані зі змінами в знаннях студентів, які вони отримували при формуванні змістового компоненту професійної компетентності майбутніх учителів щодо імплементації ідей сталого розвитку в освітній процес сучасної загальноосвітньої школи.

Показник «повнота знань» визначався кількістю всіх знань про предмет вивчення (визначені нами ідеї концепції сталого розвитку). Відповіді студентів класифікували на групи у відповідності до наступних критеріїв: правильна повна відповідь; правильна неповна відповідь; нема відповіді. В правильній повній відповіді були подані всі знання про об'єкт. В правильній неповній відповіді відтворена лише частина необхідних знань.

Показник «усвідомленість знань» характеризується розумінням зв'язків між ними, шляхів отримання знань, умінь їх обґрунтувати. Відповіді студентів також розподілялись на три групи: правильна відповідь; неправильна відповідь; нема відповіді. Системність знань передбачає систематичність як свою передумову і містить певні її характеристики. Тому показники «системність і систематичність» досліджувались разом. Відповіді респондентів

¹¹⁸ Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. (1978) Москва: Педагогика. 206 с.

класифікували на 4 групи: правильно співвіднесені поняття різного рівня загальності; зроблено одне порушення в співвідношенні понять; зроблено два і більше порушень у в співвідношенні понять; нема відповіді. Достовірність різниці в показниках між окремими групами оцінювалась за допомогою критерію χ^2 .

Результати перевірки ефективності запропонованої методичної системи імплементації ідей освіти для сталого розвитку у зміст природничо-наукової підготовки майбутніх учителів, що відображені в зміні якості знань школярів експериментальних (Е) і контрольних (К) груп, подані в Таблиці 1.

Таблиця 1. Результати перевірки якості знань учнів програмного матеріалу з біології

Показники якості знань	Групи відповідей	Кількість студентів, відповіді яких відповідають виокремленим групам			
		Контрольні групи		Експериментальні групи	
		К-сть студентів	%	К-сть студентів	%
Повнота*	I	136	61,8	303	91,0
	II	72	32,7	24	7,2
	III	12	5,5	6	1,8
Усвідомленість**	I	74	33,6	292	87,7
	II	124	56,4	32	9,6
	III	22	10,0	9	2,7
Системність і систематичність***	I	60	27,3	182	54,7
	II	60	27,3	74	22,2
	III	66	30,0	55	16,5
	IV	34	15,4	22	6,6

Примітки: *I – правильна повна відповідь; II – правильна неповна відповідь; III – немає правильної відповіді. **I – правильна відповідь; II – неправильна відповідь; III – немає відповіді. ***I – правильно співвіднесені поняття різного рівня загальності; II – зроблено одне порушення в співвідношенні понять; III – зроблено два і більше порушень у в співвідношенні понять; IV – немає відповіді.

З даних Таблиці 1, видно, що результати перевірки знань студентів за показником «повнота знань» засвідчили, що більш повно засвоєні знання студентами Е груп. 91,0% респондентів цих груп дали правильні повні відповіді. В К групах такі відповіді дали лише 61,8% студентів. Не дали відповіді на запитання 1,8% студентів Е груп і 5,5% студентів К груп. Студенти Е груп краще усвідомлюють здобуті знання ніж їх колеги з К груп. Правильні відповіді дали відповідно 87,7% та 33,6% учасників експерименту. 10% студентів К груп не усвідомлюють різницю в шляхах отримання знань та засобах їх обґрунтування (показник «усвідомленість знань»).

Аналіз результатів за показником «системність і систематичність знань» засвідчив, що якість засвоєння знань в студентів Е груп за цим показником вища, ніж в К групах. Правильно співвіднесли поняття різного рівня загальності 54,7% студентів Е груп. В К групах такі відповіді складають лише 27,3%. Більша кількість учасників К груп (15,4%) ніж Е груп (6,6%) не дали відповіді на запитання.

Таким чином, всебічний аналіз результатів формуального експерименту дає підстави для висновку про ефективність запропонованої методичної системи імплементації ідей освіти для сталого розвитку у зміст природничо-наукової підготовки майбутніх учителів. Для більшої достовірності отриманих висновків проведено статистичний аналіз результатів якості засвоєння студентами знань основних ідей концепції сталого розвитку та методики їх імплементації в освітній процес сучасної загальноосвітньої школи з використанням критерій χ^2 . Він підтвердив, що навчання за експериментальною методикою сприяє підвищенню якості засвоєння відповідних знань, що знайшло відображення в зміні оцінок (балів) студентів, і ці зміни не є випадковими.

Висновки та перспективи дослідження:

1. Сучасна криза освітньої системи зумовлена тим, що вона не забезпечує умов для стійкого розвитку особистості і тому гальмує процес еволюції. Основна суперечність полягає в тому, що наукова картина світу змінилася, а зміст навчальних дисциплін залишився на

рівні матеріалістичної науки XIX-XX ст. Для того, щоб освіта відповідала еволюційним вимогам необхідно розширити зміст навчальних дисциплін, включивши до них інформацію про концепцію сталого розвитку, яка б дозволила об'єднати духовні й матеріальні аспекти науки, тобто «олюднити» знання.

2. Результати експериментального дослідження щодо імплементації ідей концепції сталого розвитку у зміст природничо-наукової підготовки майбутніх учителів природничих наук засвідчили про ефективність запропонованої методичної системи, системотвірним чинником є ідея поєднання діяльнісного підходу до здобуття наукових знань про природу та активізації етичної рефлексії її закономірностей студентами, а основними компонентами – вибіркові навчальні дисципліни «Біоетика», «Методика вивчення предмета «Уроки для сталого розвитку», «Еколого-натуралістична діяльність школярів», «Загальна та педагогічна валеологія», «Методика навчання шкільного курсу «Основи здоров'я». Її запровадження сприяє створенню освітнього середовища, яке дозволяє підвищити рівень екологічної вихованості майбутніх учителів та сформувати у них спроможність імплементувати ідеї сталого розвитку в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи.

До перспективних напрямів дослідження відновимо розробку критеріїв ефективності методичної системи імплементації ідей сталого розвитку у зміст професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

Література

1. Бак В., Данюк М., Степанюк А. (2015) Висвітлення тенденції інтеграції природничих наук та етики в змісті біологічної освіти старшокласників: монографія. Тернопіль: Вектор. 184 с.

2. Грубінко В. В. (2015) Біосоціальна еволюція людини, середовище і сталий розвиток природних та соціальних систем. – Тернопіль: Видавничий відділ ТНПУ імені Володимира Гнатюка. 92 с.

3. Жирська Г. Я. Формування в учнів ціннісного ставлення до природи як компонента екологічної культури. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Волод. Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2014. № 2. С. 74-81.

4. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. (1978) Москва: Педагогика. 206 с.

5. Концепція розвитку педагогічної освіти. Міністерство освіти і науки України (2018). Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

6. Мороз, І. В. (ред.), Степанюк, А. В., Гончар, А. Д., Міщук, Н. Й., Барна, Л. С. і Жирська, Г. Я. (2006) Загальна методика навчання біології. Навч. посібник. Київ: Либідь. 592 с.

7. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: Посібник / Бондарук І. П., Жирська Г. Я., Зінкевич М. В., Кудін В. С., Мирнінко І. Г., Олійник І. М., Осадченко І. І., Січко І. О., Степанюк А. В.; За ред. О. І. Пометун. К.: Педагогічна думка, 2015. 120 с. Режим доступу: http://esd.org.ua/sites/esd.org.ua/files/documents/Preparing_teachers_to_teach_SusDev.pdf.

8. Підліснюк В., Рудик І., Кириленко В., Вишенська І., Маслюківська О. Сталий розвиток суспільства: роль освіти. Путівник. К.: Вид-во СПД «Ковальчук», 2005. 88 с.

9. Степанюк А. (2012) Формування цілісних знань школярів про живу природу: монографія. Вид. 2-ге, переробл. й доповн. Тернопіль: Вектор. 228 с.

10. Шевчук В. Я. (2001) Проблеми сталого розвитку України. К.: «БМТ». 423 с.

2.2. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF APPLYING THE INTEGRATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

2.2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Сучасні реалії розвитку нашого суспільства обумовили нові пріоритетні завдання в освітній галузі, що стосуються й переосмислення підходів до побудови педагогічного процесу в цілому та використання комплексного, міжпредметного, інтегрованого навчання. Сьогодні ідея інтеграції не залишає байдужим не тільки вченого, а й творчо працюючого викладача, вчителя. Інтеграція – це вже не просто зв'язок між предметами, поєднання декількох навчальних дисциплін на одному уроці чи лекційному занятті, це одна із парадигм професійної й загальної освіти та новий підхід до формування сучасного компетентного студента/учня.

Сучасному студенту/учню потрібно не стільки подати великий обсяг інформації з теми, скільки навчити осмислювати її, знаходити додаткові дані, а ще більше – уміти ними послуговуватися та використовувати на практиці. Зробити навчання цікавим, комплексним допомагає практико-зорієнтований інтегрований підхід, спрямований на використання міжпредметних зв'язків, узагальнення з метою опанування навчального матеріалу.

Відповідно, інтеграційні процеси є пріоритетним напрямом у загальному розвитку освіти й спрямовані на реалізацію багатьох її принципів: від формування цілісної картини світу, планетарного мислення, вміння об'єднати в єдину цілісну систему вузькі галузеві проблеми до реалізації принципу національної спрямованості освіти, що передбачає інтеграцію з національною історією, українською культурою, традиціями, до відкритості освіти, що зумовлює, своєю чергою, інтеграцію в світові освітні простори. Це чітко обумовлено Концепцією «Нової української школи», Законом України «Про освіту», новими стандартами та іншими освітніми нормативно-правовими документами.¹¹⁹

В Україні вперше комплексний підхід почали впроваджувати на початку 20-х років ХХ століття. Проте, комплексні програми «призводили до скасування самостійності та якісної своєрідності навчального предмета..., вивчення концентрувалося навколо комплексної проблеми».¹²⁰ Тож, на початку 30-х років ХХ століття від такого підходу в освіті, здебільшого, відмовилися. Дослідження наукового напрямку продовжилося в 70-80-ті рр. ХХ століття, уживаючи, здебільшого поняття «інтегрований підхід» замість «міжпредметні зв'язки».

З огляду на зацікавленість освітньої спільноти в осучасненні й оновленні освітнього процесу, нам видається актуальним розглянути такі можливості в перебігу використання вище зазначеного підходу. Його сутність полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних галузей знань з метою оптимізації й підвищення ефективності формування цілісної картини світу студентів у рамках одного предмета.

Інтеграція як педагогічна категорія стає мірилом упорядкованості й цілісності освіти. Проблема інтеграції в освіті привертає увагу широкого кола дослідників, які вважають, що цілісність знань має стати закономірним результатом міжпредметних зв'язків. Ідеї інтеграції й формування цілісних систем знань в свій час розробляли більшість видатних педагогів зарубіжжя (В. Ратке, Я.-А. Коменський, Дж. Локк, Ж. Руссо, Т. Циллер, П. Робен, Б. Отто, Дж. Дьюї), а також вітчизняні педагоги (К. Ушинський). Відомі діячі освіти підкреслювали

¹¹⁹ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

¹²⁰ Корчевський Д. О. Теоретико-методичні основи інтеграції змісту практично-технічної підготовки фахівців з комп'ютерної графіки і дизайну: автореферат дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2017, с. 41.

необхідність взаємозв'язків між навчальними предметами з метою відображення цілісної картини природи та створення системи знань для правильного світорозуміння учнями. Зокрема, Я.-А. Коменський, наголошував на взаємопов'язаному вивченні граматики, філософії та літератури, Дж. Локк – історії та географії.

Особливо широко розгорнулося дослідження проблеми міжпредметних зв'язків у радянській педагогіці та методиці. Міжпредметні зв'язки розглядалися в трьох аспектах: 1) як дидактичний засіб підвищення ефективності засвоєння знань, навичок, умінь; 2) як умова розвитку пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності, формування їх пізнавальних інтересів; 3) як засіб реалізації принципів навчання і, насамперед, науковості. Учений Н. Антонов, спираючись на філософське розуміння структури зв'язку між предметами, виділив у понятті «міжпредметні зв'язки» три ознаки: склад, спосіб, спрямованість. За складом – це об'єкти, факти, поняття, теорії, методи; за способом – логічні методичні прийоми й форми навчального процесу, за допомогою яких реалізуються зв'язки в змісті; за спрямованістю – формування загальних умінь і навичок, комплексне використання знань у процесі розв'язання навчальних завдань. Дослідниця Н. Лошкарьова виділила зв'язки між предметами за змістом навчального матеріалу, формуванням умінь, використаними методами, запропонувавши класифікацію міжпредметних зв'язків із двома «базисами»: знання та види діяльності.

Значний внесок у визначення ролі міжпредметних зв'язків у навчанні й вихованні, створенні передумов інтеграції навчання і виховання на різних засадах зробили дослідники Г. Бельтюкова, В. Горецький, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Зверев, В. Максимова, Ю. Колягін, В. Коротова, П. Кулагін, М. Львов, Т. Рамзаєва й ін. Учені І. Зверев, В. Коротова, В. Максимова визначали використання міжпредметних зв'язків у освітньому процесі як необхідну умову єдності навчання та виховання; засіб комплексного підходу до предметної системи навчання; комплексний підхід до формування й засвоєння учнями змісту освіти, що дає можливість реалізувати міжпредметні зв'язки з метою поглибленого, всебічного розгляду різних понять, процесів і явищ.

Змістовним прикладом побудови інтегрованих навчальних занять у початковій школі відзначався досвід В. Сухомлинського, який проводив уроки мислення й мовлення з молодшими школярами в природі.

Метою публікації є висвітлення важливості врахування теоретико-методичних основ використання інтегративного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти; з'ясувати основні поняття названого підходу: інтеграція, інтегративний підхід, інтегроване навчання, інтегрований навчальний курс, інтегроване практичне заняття, бінарне заняття; визначити специфіку проведення інтегрованих практичних занять, зокрема бінарних з метою реалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи за вимогами часу.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою інтеграції зацікавилися й наші сучасні дослідники, зокрема філософи (В. Андрущенко, В. Лутай), дидакти (С. Гончаренко, О. Данилюк, І. Козловська, Л. Масол, О. Савченко та ін.).

Український філософ В. Лутай зазначає, що за інтегративного підходу видається можливим по-новому осмислити закономірності історичного розвитку культури, естетичної свідомості суспільства.¹²¹ Автор переконаний, що сучасна філософія освіти, що розробляється на основі синергетичного підходу, відіграє важливу методологічну роль у новому поєднанні всіх предметів освітянської діяльності, де навчання природничих і гуманітарних предметів буде органічно пов'язане між собою, сприятиме взаємопроникненню одне в одне.¹²²

¹²¹ Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посібник. К.: Центр «Магістр» Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.

¹²² Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посібник. К.: Центр «Магістр» Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.

Дослідниця Л. Масол вважає, що осердям філософських засад є діалектика. «Механізми взаємодії інтеграції та диференціації регулюються універсальним законом єдності й боротьби протилежностей, що передбачає наявність бінарних позицій: аналіз – синтез, абстрагування – конкретизація. Відповідно до цього закону в філософії освіти парні категорії «інтеграція – диференціація» розглядаються як двоєдиний процес, водночас вони й відносно самостійні, і тісно пов'язані, мовби переходять одна в другу. Диференціація створює умови для динамічного розгортання інтеграції. У свою чергу, інтеграція забезпечує основу для поглиблення диференціації.¹²³ Відтак, аналіз наукових праць дає підстави розглядати інтеграцію в освіті як загальнонаукову методологію.

На сьогодні ідея інтеграції затребувана в руслі виконання вимог до реалізації Концепції «Нова українська школа» і є це однією з тенденцій сучасної професійної й загальної освіти з метою формування сучасного компетентного студента/учня. Майбутні учителі початкових класів повинні чітко усвідомити в процесі професійної підготовки, що інтегрований характер шкільного навчання мови полягає в об'єднанні та взаємодії різнопредметних знань та способів їх застосування, а також в інтегруванні мовленнєвої діяльності з видами діяльності, притаманними молодшому шкільному віку: з ігровою, руховою, музичною, драматичною, художньою, трудовою тощо. Так утворюються спільні зони навчання, виховання, розвитку й цілісного впливу предметів різних освітніх галузей на формування майбутнього професіонала. Основна увага питанню інтеграції навчальних предметів початкової школи приділяється у методичних рекомендаціях МОН України (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016 р. №1/9-437).¹²⁴

Актуальне завдання вищої школи в контексті міждисциплінарного підходу зумовлене тенденціями інтеграції науки, а саме: поєднання спорідненого матеріалу кількох предметів навколо однієї теми, усунення дублювання у вивченні питань; ущільнення знань, тобто реконструювання фрагменту знань аби на його засвоєння витратити менше часу, а також звернення уваги на формування еквівалентних та загальнонавчальних та технологічних умінь суб'єктів навчання; опанування зі студентами значного за обсягом навчального матеріалу, досягнення цілісності знань; залучення студентів до здобуття знань; формування творчої особистості студента та його здібностей; надання можливостей студентам застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності.

Виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що використання інтегративного підходу до змісту професійної підготовки, синхронізація вивчення спорідненого навчального матеріалу в різних предметах, а також максимальне використання різнопредметних знань із метою вивчення комплексних об'єктів і понять є важливою умовою ефективності навчально-виховного процесу під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Синхронізація знань викликає певні зміни в навчальних планах, необхідність перегляду темпів вивчення дисциплін з метою забезпечення наукової основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Однак єдиного підходу до визначення поняття «інтеграція» ще не склалося. На нашу думку, актуальним і чинним є дефініція цього поняття, запропонована Л. Масол: інтеграція – це стан внутрішньої цілісності, зв'язності диференційованих частин і функцій системи, а також процес, що веде до такого стану. Інтеграція – утворення або відновлення цілісності – вища форма взаємодії, тому що вона передбачає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення елементів.¹²⁵

¹²³ Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К: Промінь, 2006, с. 8-9.

¹²⁴ Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17. 08. 2016 р. № 1/9-437 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/npa?params=&&key=&from=17.082016&to=&num=1/9-437&category=10&tag=> (дата звернення 22. 01. 2020 р.).

¹²⁵ Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К: Промінь, 2006, с. 136.

На думку дослідниці Н. Антонової «інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, що проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації».¹²⁶

І. Козловська визначає цей термін як «процес зближення й зв'язку наук, який діє поряд із процесом диференціації, що є вищою формою втілення міжпредметних зв'язків. Такий процес веде до утворення цілісності».¹²⁷

І. Бех переконаний, що сьогодні інтеграція – важлива передумова сучасної науки й розвитку цивілізації в цілому. Інтеграція розглядається як вимога об'єднання в ціле будь-яких частин чи елементів і виражається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можна створювати в учнів цілісну картину світу.¹²⁸

Інтеграція в освіті виступає основоположним принципом її організації. Класична інтеграція – це об'єднання. Ключова її перевага – в результаті: ті, хто навчається, отримують не розрізнені знання з окремих галузей, а цілісну картину світу й уміння, необхідні їм у реальному житті. Водночас упровадження інтегрованого підходу в практику освітньої роботи викликає в педагогів чималі труднощі.

Поняття «інтеграція» має загальнонауковий зміст і часто використовується в дидактиці. У навчальному процесі інтеграція виникла як протилежність диференції знань. Ґрунтується вона на чотирьох основних принципах:

- 1) ученя опирається на знання з багатьох предметів;
- 2) дисципліни взаємопов'язані;
- 3) однорідні предмети зближуються;
- 4) знаходяться та розвиваються загальні риси для низки предметів.¹²⁹

Сучасні вчені методологічною основою міждисциплінарної інтеграції вважають інтегративний підхід, який у педагогічних дослідженнях достатньо обґрунтовано. Розглядаючи проблему доцільності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в контексті інтегративного підходу, погоджуємося з думкою О. Афанасьєвої, яка зазначає, що в міждисциплінарній інтеграції відображено об'єднання навчальних дисциплін для вирішення методичних, технологічних і практичних проблем. Педагогічна інтеграція є вищою формою єдності цілей, задач, методів вивчення змісту дисциплін. Її інтерпретують як основу на засадах внутрішнього взаємозв'язку навчальних дисциплін і відповідного їм дидактичного обґрунтування.¹³⁰

Важливість застосування інтегративного підходу в освіті підкреслюється в працях багатьох філософів, психологів, вітчизняних та зарубіжних дидактів і методистів, сучасних педагогів та науковців.

Так, дослідник М. Пак зазначає, що інтегративний підхід – це формування цілісної системи узагальнених знань, способів і видів діяльності, забезпечення доцільного об'єднання й синтезу компонентів змісту навчання внутрішньопредметного та міжпредметного характеру. Такий підхід до навчання є методологічним підходом зі своєю «призмою бачення» всього освітнього процесу.

На переконання В. Загвязинського, інтегративний підхід до навчання спирається на ідею цілісності навчання, яка має єдність цілей, змісту, засобів, форм і методів навчання.¹³¹

¹²⁶ Антонова Н. С. Інтеграційна функція навчання. К: Освіта, 1989, с. 4.

¹²⁷ Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія / за ред. С. У. Гончаренка. Львів: Світ, 1999, с. 4.

¹²⁸ Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. Початкова школа. 2002. № 5, с. 5-7.

¹²⁹ Голубенко С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі впровадження інтегрованих форм навчання. Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції (20 лютого 2019 р.). / за заг. ред. Л. В. Серих. Суми: НКО, 2019. С. 63-64.

¹³⁰ Афанасьєва О. Ю. Коммуникативное образование студентов педагогических вузов на основе идеи междисциплинарности. Педагогическое образование и наука. 2006. № 2. С. 24-28.

¹³¹ Загвязинский В. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский дом «Академия», 2008. 192 с.

Л. Гриценко вважає, що інтегративний підхід – це розробка методів діяльності, конструювання складних об'єктів, що розвиваються, та процес їх дослідження на підставі об'єднання в єдине ціле різноманітних властивостей, моделей, концепцій.¹³² Об'єктом конструювання та дослідження виступає навчання, що розглядається як система та процес встановлення інтеграційних зв'язків.

Нам імпонує думка І. Козловської, яка зазначає: інтегративний підхід до вивчення навчальних предметів, на що спрямовує сучасна дидактика, переростає від узгодження змісту освіти до глибокої взаємодії, обґрунтованої інтеграції знань, умінь та елементів мислення майбутніх фахівців.¹³³ Дослідниця сформулювала концептуальні положення щодо застосування інтегративного підходу в освітньому процесі¹³⁴, подані нижче:

– використання інтегративного підходу під час вивчення загальноосвітніх і загальнотехнічних дисциплін дає змогу усунути з навчального процесу такі негативні явища, як дублювання, фрагментарність і формалізм знань, перевантаження учнів, оскільки передбачає єдиний підхід до знань, їх системність і взаємодію;

– психолого-педагогічне обґрунтування інтегративного підходу до навчання дозволяє забезпечити логіку формування комплексних понять, розуміння фізичної сутності явищ, що вивчаються в різних предметах, правильне й творче застосування знань у майбутній професійній діяльності;

– застосування інтегративного підходу в навчальному процесі повинно бути науково обґрунтованим із метою уникнення псевдоінтеграції та еkleктичності знань у навчальному матеріалі;

– інтеграцію знань доцільно впроваджувати на різних рівнях (мобільність знань, міжпредметні зв'язки, синтез знань, взаємодія знань, формування інтегрованих метапредметів).

Принцип інтеграції як окремий дидактичний принцип передбачає, що в змісті навчальних дисциплін має бути відображено ті діалектичні взаємозв'язки, що існують у природі. Їх досліджують сучасні науки. Міждисциплінарні зв'язки є еквівалентом між наукових процесів, їх методологічна основа – процеси інтеграції і диференціації наукового пізнання.¹³⁵

Науковець В. Сидоренко виокремлює чотири рівні інтеграції наукового пізнання, що розмежують напрями наукових досліджень щодо вирішення комплексних міждисциплінарних проблем: інтердисциплінарний (у межах окремих наук), інтердисциплінарний (у межах двох або трьох галузей наук), супрадисциплінарний (висока ступінь інтеграції), трансдисциплінарний (інтеграція наукових понять, теорій і методів у філософських концепціях).¹³⁶

Актуальне завдання вищої школи в контексті міждисциплінарного підходу зумовлене тенденціями інтеграції науки, а саме:

– поєднання спорідненого матеріалу кількох предметів навколо однієї теми, усунення дублювання у вивченні питань;

– ущільнення знань, тобто реконструювання фрагменту знань аби на його засвоєння витратити менше часу, а також звернення уваги на формування еквівалентних та загальнонавчальних та технологічних умінь суб'єктів навчання;

– опанування зі студентами значного за обсягом навчального матеріалу, досягнення цілісності знань;

¹³² Гриценко Л. И. Теория и практика обучения – интегративный подход: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский дом «Академия», 2008. 240 с.

¹³³ Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія / за ред. С. У. Гончаренка. Львів: Світ, 1999. 302 с.

¹³⁴ Там само.

¹³⁵ Попков В. А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001, с. 136.

¹³⁶ Решетова З. А. Один из подходов к построению учебной дисциплины. Вестник высшей школы. 1985. № 1. С. 35-39.

- залучення студентів до здобуття знань;
- формування творчої особистості студента та його здібностей;
- надання можливостей студентам застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності.

Виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що використання інтегративного підходу до змісту професійної підготовки, синхронізація вивчення спорідненого навчального матеріалу в різних предметах, а також максимальне використання різнопредметних знань із метою вивчення комплексних об'єктів і понять є важливою умовою ефективності навчально-виховного процесу під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Синхронізація знань викликає певні зміни в навчальних планах, необхідність перегляду темпів вивчення дисциплін з метою забезпечення наукової основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Це стосується, зокрема застосування інтегративного підходу в процесі професійної підготовки висококомпетентної особистості майбутніх учителів початкової освіти та зумовлене значним розширенням можливостей професійно орієнтованого спілкування – від монокультурного до міжкультурного, що знайшло відображення в нових державних стандартах, де професійно орієнтоване міжкультурне спілкування домінує як одне із завдань професійної підготовки.

Інтеграція надає можливості для самореалізації, самовираження творчості викладача, який опрацьовує значний масив інформації й творчо його представляє у перебігу навчальної комунікації студентам, сприяє розкриттю й розвитку їхніх здібностей. У майбутніх фахівців з'являється перспектива «вирватися» за межі однієї навчальної програми, сформувати значно більший сегмент з цілісного світосприйняття, що значно посилює навчальну й професійну мотивацію.

Як можна помітити із вище зазначеного, інтегративний підхід реалізується через інтегроване навчання, що є одним із ключових понять аналізованої проблематики. Ідея інтегрованого навчання є надзвичайно актуальною, оскільки її успішна методична реалізація передбачає досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоспроможної, яка допоможе молоді в майбутньому самореалізуватися в різних соціальних сферах.¹³⁷

На думку О. Просіної, інтегроване навчання – це «організація педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розвиток креативного мислення студентів, який здійснюється завдяки систематизації знань зі споріднених предметів мистецького циклу та сприяє формуванню цілісної художньої картини світу особистості».¹³⁸

Дослідниця С. Голубенко вважає, що інтегроване навчання – це сукупність послідовних та взаємопов'язаних дій учителя й учня, спрямованих на формування цілісної картини світу на основі об'єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей, з різних навчальних предметів.¹³⁹ Оволодіння між предметними взаємозв'язками забезпечить у подальшому оволодінням взаємозв'язками між різними системами й у реальному житті.

Під *інтегрованим навчанням* предметів професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти ми розуміємо *організацію педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка передбачає розвиток критичного й творчого мислення та здійснюється завдяки систематизації знань зі споріднених предметів, сприяючи формуванню цілісної картини світу особистості.*

Хоч система інтегрованого навчання – це справа майбутнього, та вже на сьогодні стає зрозуміло, що воно стає діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвивальних прийомів навчання.

¹³⁷ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

¹³⁸ Просіна О. В. Інтегроване навчання як педагогічна категорія: специфіка у викладанні предметів мистецького циклу. Педагогіка і психологія: науково-теорет. та інформац. вісник НАПН України. № 1. (94). 2017, с. 36.

¹³⁹ Голубенко С. М. Інтегроване навчання – підхід, що базується на розумінні цілісної картини світу дітьми. Глухівські наукові читання – 2019. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук: Матеріали ІХ Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів, 25-29 листопада 2019 р. С. 12-13.

У сучасній освіті узвичаїлася міжпредметна інтеграція, що здійснюється різними шляхами:¹⁴⁰

- створення інтегрованих курсів – навчальних предметів, що адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв;
- розроблення нових форм уроків / занять (урок з міжпредметними зв'язками, інтегроване практичне заняття, бінарне заняття, освітня подія тощо);
- розроблення й упровадження навчальних та наукових проєктів;
- організація тематичних тижнів та днів з відповідної дисципліни.

Зрозуміти специфіку інтегрованого навчання дисциплін допоможе розроблення та впровадження *навчальних програм інтегрованих курсів* у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти. Так, наприклад, на нашу думку, можлива інтеграція навчальних курсів лінгводидактичного спрямування з метою формування професійної комунікативної компетентності, що є однією із провідних здатностей майбутніх учителів початкової освіти.

Інтегроване практичне заняття також є потужним стимулятором розумової діяльності студентів за рахунок використання блоку матеріалу з різних галузей, мистецьких творів, завдань проблемного типу та інтерактивних методів роботи з ними. У процесі такої діяльності майбутні вчителі початкової освіти починають аналізувати, зіставляти, порівнювати, шукати зв'язки між предметами і явищами, тобто з інтересом здійснювати мисленнєву роботу. Впровадження інтегративного підходу перетворює заняття на привабливу форму навчання – інше, незвичне проведення стимулює інтерес студентів, їхню активність, на відміну від одноманітності й зарегульованості, що викликає стомленість та байдужість.

Дослідники педагогічного процесу виокремлюють *внутрішню інтеграцію* (наприклад, поєднання вивчення мов та їх методик навчання) та зовнішню мотивацію (наприклад, поєднання освітніх програм з історії, образотворчого мистецтва, музики з методикою навчання мови). Відтак, інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти потребує подолання вузькопредметної стереотипності, орієнтацію на інтегроване навчання, зокрема створення інтегрованих курсів, а інтеграційні процеси такої підготовки мають бути спрямовані на формування в майбутніх фахівців цілісної картини світу.

Науковці виокремлюють проведення *бінарних лекцій / занять* як своєрідну інтеграцію двох навчальних дисциплін. Уважаємо можливим продуктивним, наприклад, таке поєднання: лекційне заняття з сучасної української літературної мови та сучасної української літератури; сучасна українська мова та англійська мова; сучасної української літератури та історії; сучасної української літератури та образотворчого мистецтва; сучасної української літератури та музичного мистецтва тощо. Бінарні практичні заняття розширюють словниковий запас, сприяють формуванню професійної комунікативної компетентності, є потужним стимулятором мислення – критичного, інтуїтивного, креативного. Використання інтегративного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів допомагає створити іншу емоційну атмосферу, розкрити творчі здібності, сприяє розвитку їхнього мислення та уяви.

Інтеграція може передбачати використання змісту не тільки двох, а й матеріалу трьох-чотирьох предметів: історія педагогіки, дидактика, методика вивчення мови; історія педагогіки, педагогіка, психологія, лінгводидактика; теорія типів тексту, методика навчання української мови, методика навчання англійської мови, методика навчання літературного читання тощо.

¹⁴⁰ Голубенко С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі впровадження інтегрованих форм навчання. Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції (20 лютого 2019 р.). / за заг. ред. Л. В. Серих. Суми: НІКО, 2019. С. 63-64.

Розроблення структури інтегрованого практичного заняття – спільна справа викладачів предметів, що інтегруються. Такі заняття може проводити і один викладач, за умови володіння матеріалом різних дисциплін.

Оскільки інтеграція – не самоціль, а певна система організації освіти, та важливим є результати такої організації. Розглянемо переваги бінарних занять над традиційною предметною системою навчання. Дослідники виокремили з-поміж іншого й таке: формування цілісної картини світу; поліпшення розуміння навчального матеріалу кожного з предметів; підвищення мотивації учіння; підвищення рівнів знань студентів із кожної навчальної програми; посилене мисленнєва діяльність майбутніх учителів; підвищення пізнавального інтересу, що проявляється в бажанні активної самостійної діяльності; зменшення перенапруження, перенавантаження завдяки зміні видів діяльності; формування комунікативної компетентності та вміння співпрацювати; залучення студентів до творчої діяльності, що активізує їхнє зацікавлення й особисте ставлення до певних явищ і процесів.

Готуючись до майбутньої професійної діяльності, майбутні вчителі знайомляться зі специфікою організації інтегрованого навчання на практиці в руслі вимог Концепції Нової української школи. В сучасній початковій ланці освіти, зокрема в 1-2 класах практикуються й *інтегровані тижні*, сплановані й підготовлені вчителем заздалегідь. На уроках в перебігу проведення тематичних тижнів можлива інтеграція з трьох і навіть чотирьох навчальних предметів початкової школи. Наприклад, під час проведення тематичного тижня «Зимонька-зима», зокрема його першого дня «Миколай іде – чемним діткам дарунки несе», класовод може інтегрувати предмети математику, природознавство, основи здоров'я і трудове навчання. Мета проведення тематичного дня є також інтегрованою й стосується чотирьох обраних предметів.

Переваги багатопредметного інтегрованого заняття перед традиційним монопредметним очевидні: можна створити сприятливіші умови для розвитку інтелектуальних умінь студентів / учнів, формувати синкретичний різновид мислення, навчити застосовувати теоретичні знання в життєвій практиці, конкретних професійних ситуаціях, у нових нетипових умовах. Оволодіння інтегративною діяльністю в комплексі оптимізує інтелект, критичне й творче мислення, уяву, фантазію, тобто формує ті здібності, що будуть потрібні в будь-якій сфері діяльності, зокрема й професійній. Інтегровані заняття наближають процес професійної підготовки до життя, натуралізують його, наповнюють сенсом. Використання інтегративного підходу в закладах вищої освіти відповідає вимогам сьогодення та вимогам Концепції «Нова українська школа» зокрема, реалізацію якої будуть займатися сучасні студенти.

Найпоширеніший тип інтегрованих занять, що використовуються у закладах освіти «українська мова – історія», «українська література – історія». Будь-який літературний твір, слово чи словосполучення відображає особливості певного історичного шляху. Аналіз твору літератури обов'язково будується на осмисленні лексики та особливостей часу історії, про який у ньому йдеться.

Розглянемо деякі структурні складники інтегрованого заняття як найпоширенішої форми інтегрованого навчання.

За змістом інтегровані заняття поділяються на чотири типи:

- вступні – до вивчення певного розділу;
- вивчення нового матеріалу;
- підсумкові (узагальнення й систематизація);
- контрольні;

На вступних заняттях в описовій формі подають загальну картину явищ, що будуть вивчатися. Це може бути спарене заняття, на якому працюють декілька вчителів. Набуті спільно знання використовуються на практиці.

Після вивчення певного розділу або теми, коли студенти/учні мають ґрунтовні знання поданого матеріалу, проводять підсумкові інтегровані уроки. На них, використовуючи вже

відоме, пояснюють нову кількість фактів, різноманітних процесів, розкривають перспективи здобуття знань з цього розділу.

Під час контролю знань з вивчення певного розділу доцільно провести контрольний зріз, на якому визначити відповідні рівні оволодіння матеріалом, що вивчається. Завдання для контролю важливо підбирати з урахуванням інтеграції матеріалу, що вивчається.

Інтегроване заняття відповідно до своєї складності вимагає сценарію, а не простого плану чи конспекту. Це зумовлено тим, що у перебігу такого заняття використовується різноплановий матеріал, різнопредметні методи навчання. Використовуючи інтеграцію, можна подолати поверхове і формальне вивчення питання, розширити інформацію, змінити аспект вивчення, поглибити розуміння, узагальнити матеріал, поєднати досвід студентів з розумінням теорії, систематизувати вивчене.

Готуючись до заняття, викладачі мають детально вивчити структуру заняття та на кожний етап дібрати найефективніші з пізнавальної та розвивальної точок зору форми роботи з учнями. Однією з вимог є опрацювання широкого спектру літератури: довідкової, наукової, дидактико-методичної.

Найпоширенішою є така структура інтегрованого заняття:

1. Мотивація навчальної діяльності. Визначення цілей і завдань обумовлено діагностично з двох-трьох дисциплін, зміст яких інтегрується.
2. Вивчення нового матеріалу. Подання певної інформації викладачами, студентами. Виконання завдань пізнавального характеру, використання додаткового матеріалу як допоміжних чинників. Виконання творчої роботи.
3. Застосування вивченого у практичній діяльності. Слухання та обговорення навчальних досягнень, творчих робіт, проектів.
4. Підбиття підсумків й оцінювання.
5. Диференційоване домашнє завдання (можливо інтегроване – із декількох предметів) як спосіб закріплення вивченого матеріалу.¹⁴¹

У багатьох науковців, викладачів, учителів посилену зацікавленість викликає проблема взаємодії предметів гуманітарного й естетичного циклів. Цей інтерес мотивований тим, що комплексне вивчення матеріалу веде до глибшого розуміння закономірностей, сприяє формуванню власних висновків, широкого наукового світогляду.

У перебігу планування інтегрованих занять слід звернути увагу на необхідність:

- правильно визначати головну мету;
- взяти зі змісту дисциплін відомості, необхідні для реалізації мети;
- планувати частини інтегрованого змісту так, щоб вони стали необхідною ланкою заняття й сприяли досягненню запланованого результату;
- ретельно обирати форми роботи, методи й засоби навчання;
- визначати час на проведення різних видів діяльностей та навантаження студентів на занятті.

Важливим складником успіху інтегрованого заняття є доцільний підбір завдань та навчальних дисциплін. Типові приклади інтегрованих завдань та видів діяльності подані нижче:

- читання літературного твору та зіставлення з історичним документом;
- спостереження за образною функцією мовних засобів, декламування поезії, зіставлення поетичних рядків з художньою картиною;
- виразне читання прозового твору, добір мовних засобів, виконання малюнків до епізодів твору, складання діалогу;
- використання текстів про героїчні сторінки нашої історії для аудіювання, переказів, диктантів, читання мовчки;
- доповнення чи поширення розповіді про героїв твору інформацією з історії, проведення паралелей, прослуховування музичних творів, застосування ігрових моментів.

¹⁴¹ Методика інтегрованого уроку мови. Дивослово. 2004. № 7. С. 6-8.

У процесі вивчення народних дум та пісень, творів історичної тематики слід використовувати багату ілюстративну базу: зразки фольклору, музичні обробки відомих композиторів, зразки народної творчості, репродукції картин, ілюстрації, авторські художні роботи, записи фонохрестоматії, вокальні виступи самих студентів. Викладач повинен ретельно відбирати літературні фрагменти, добирати такі уривки творів, які б викликали в учнів відповідні емоції та спонукали до роздумів. Такі ж вимоги й до ілюстративної бази, покликаної виразніше передати атмосферу минулих часів, драматизм, світогляд та риси свідомості людини давніх епох, але ні в якому разі не ідеалізувати історичні постаті.¹⁴²

Інтеграційні процеси в сучасній лінгводидактиці відбуваються переважно на прикладному, методологічному та дидактичному рівнях і завжди мають комплексний, міждисциплінарний характер. Переконані, що інтеграція дисциплін допомагає педагогу повному бачити свій предмет, більш чітко усвідомлювати його співвідношення з іншими науками. Міжпредметний матеріал поєднує можливості різних дисциплін у створенні цілісних уявлень студентів про діалектико-матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу в їх взаємозв'язку та взаємообумовленості, сприяє розширенню світогляду та діапазону уявлень про їхнє практичне застосування, формуванню уміння застосовувати суміжні знання про суспільство, науку, мистецтво в життєвій практиці.

Відповідно, використання інтегрованого навчання сприяє розвитку вміння бачити синтез мови, літератури, живопису, пісні, музики, удосконалюватиме навички синтаксичного й текстологічного аналізу, робити теоретичні узагальнення, формувати виразне читання, аналізувати мистецькі твори, виховувати художній та естетичний смак.

Оскільки інтеграція – не самоціль, а певна система організації освіти, тому важливими є результати такої організації. Розглянемо переваги інтегрованих занять над традиційною предметною системою навчання. Дослідники виокремили з-поміж іншого й таке: формування цілісної картини світу; поліпшення розуміння навчального матеріалу кожного з предметів; підвищення мотивації учіння; підвищення рівнів знань студентів із кожної навчальної програми; посилена мисленнева діяльність майбутніх учителів; підвищення пізнавального інтересу, що проявляється в бажанні активної самостійної діяльності; зменшення перенапруження, перенавантаження завдяки зміні видів діяльності; формування комунікативної компетентності та вміння співпрацювати; залучення студентів до творчої діяльності, що активізує їхнє зацікавлення й особисте ставлення до певних явищ і процесів.

Попри позитивності використання інтегрованого підходу в освітньому процесі, дослідники наголошують на певних труднощах і недоліках, що можуть мати місце в процесі підготовки та проведення різних форм інтегрованого навчання, зокрема: збільшення щільності заняття; у зв'язку зі значним обсягом матеріалу є вірогідність не розглядати його в деталях; підготовка уроку потребує значних затрат часу; не завжди можлива співпраця різних фахівців за різних причин і обставин; неможливість часто проводити такі уроки через завантаженість викладачів; на одному й тому ж уроці рівнозначно не можуть бути представлені обидва предмети; думка одного з учасників освітнього процесу (викладача) може не збігатися з думкою іншого, позиції сторін з'ясовуються наперед.¹⁴³

Не зважаючи на ці застороги, принцип інтеграції відповідає психічній та фізіологічній природі особистості, через інтеграцію здійснюється особистісно-орієнтований підхід до навчання, оскільки студент має змогу обирати опорні знання та уміння з різних предметів і застосовувати їх на практиці.

Переваги багатопредметного інтегрованого заняття перед традиційним монопредметним очевидні: можна створити сприятливіші умови для розвитку інтелектуальних умінь студентів / учнів, формувати синкретичний різновид мислення,

¹⁴² [Електронний ресурс] / під заг. ред. Н. М. Бібік. К.: ТОВ «Видавничий дім Плетяди», 2017. 206 с. Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (дата звернення 11. 02. 2019).

¹⁴³ Ляшенко О. І. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: посібник / за заг. ред. Локшиної О. І. МОНУ. К.: К.І.С., 2004. С. 9-14.

навчити застосовувати теоретичні знання в життєвій практиці, конкретних професійних ситуаціях, у нових нетипових умовах. Оволодіння інтегративною діяльністю в комплексі оптимізує інтелект, критичне й творче мислення, уяву, фантазію, тобто формує ті здібності, що будуть потрібні в будь-якій сфері діяльності, зокрема й професійній. Інтегровані заняття наближають процес професійної підготовки до життя, натуралізують його, наповнюють сенсом. Використання інтегративного підходу в закладах вищої освіти відповідає вимогам сьогодення та вимогам Концепції «Нова українська школа» зокрема, реалізацію якої будуть здійснювати сучасні студенти.

Реалізація інтегрованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів – важливий фактор підвищення якості навчання, що дає змогу забезпечити якісну підготовку фахівців з різних напрямів; передбачає максимальне використання на кожному етапі навчання того, що досягнуто на попередніх етапах. Йдеться про те, що потрібно враховувати не лише міждисциплінарні зв'язки, а й послідовність вивчення окремих дисциплін, тем, окремих розділів.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Таким чином, інтегративний підхід до організації освітнього процесу в закладах освіти дозволяє сформувати цілісну картину інтелектуального розвитку людства в системних зв'язках різних галузей знань. Багатокомпонентний зміст освіти дає можливість викладачеві раціонально розподілити час на вивчення предметів інваріантної частини, зменшити кількість годин на їх вивчення і за рахунок вивільненого часу організувати роботу, спрямовану на розвиток творчих здібностей, формування суб'єктивного досвіду майбутніх учителів. Уміння працювати в руслі інтегративного підходу забезпечує формування цілісної системи професійних якостей, зокрема розвиток інтегративної, загальнонавчальних та фахових здатностей майбутніх учителів початкових класів.

До перспектив дослідження відносимо практичне розроблення інтегрованого курсу «Інтегративний підхід до вивчення лінгводидактики початкової школи» у закладах вищої освіти.

Література

1. Антонова Н. С. Інтеграційна функція навчання. К: Освіта, 1989. 304 с.
2. Афанасьєва О. Ю. Коммуникативное образование студентов педагогических вузов на основе идеи междисциплинарности. *Педагогическое образование и наука*. 2006. № 2. С. 24-28.
3. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5-7.
4. Голубенко С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі впровадження інтегрованих форм навчання. *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції (20 лютого 2019 р.)*. / за заг. ред. Л. В. Серих. Суми: НІКО, 2019. С. 63-64.
5. Голубенко С. М. Інтегроване навчання – підхід, що базується на розумінні цілісної картини світу дітьми. Глухівські наукові читання – 2019. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук: Матеріали ІХ Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів, 25-29 листопада 2019 р. С. 12-13.
6. Гриценко Л. И. Теория и практика обучения – интегративный поход: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский дом «Академия», 2008. 240 с.
7. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17. 08. 2016 р. № 1/9-437 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/npa?params=&&key=&from=17.082016&to=&num=1/9-437&category=10&tag=> (дата звернення 22. 01. 2020 р.).
8. [Електронний ресурс] / під заг. ред. Н. М. Бібік. К.: ТОВ «Видавничий дім Пляеди», 2017. 206 с. Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (дата звернення 11. 02. 2019).

9. Загвязинский В. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский дом «Академия», 2008. 192 с.
10. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія / за ред. С. У. Гончаренка. Львів: Світ, 1999. 302 с.
11. Корчевський Д. О. Теоретико-методичні основи інтеграції змісту практично-технічної підготовки фахівців з комп'ютерної графіки і дизайну: автореферат дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2017. 41 с.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
13. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посібник. К.: Центр «Магістр» Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.
14. Ляшенко О. І. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: посібник / за заг. ред. Локшиної О. І. МОНУ. К.: К.І.С., 2004. С. 9-14.
15. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К: Промінь, 2006. 432 с.
16. Методика інтегрованого уроку мови. *Дивослово*. 2004. № 7. С. 6-8.
17. Попков В. А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 136 с.
18. Просіна О. В. Інтегроване навчання як педагогічна категорія: специфіка у викладанні предметів мистецького циклу. Педагогіка і психологія: науково-теорет. та інформац. вісник НАПН України. № 1. (94). 2017. С. 33-38.
19. Решетова З. А. Один из подходов к построению учебной дисциплины. *Вестник высшей школы*. 1985. № 1. С. 35-39.

2.3. MODERN INTERACTIVE APPROACHES TO TEACHING LECTURE DISCIPLINES IN THE SYSTEM OF DISTANCE HIGHER EDUCATION (PHILOLOGICAL FOCUS AREA)

2.3. СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ЛЕКЦІЙНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ (ФІЛОЛОГІЧНИЙ НАПРЯМ)

Відповідно до законів, постанов та нормативних документів, що регламентують основні форми, методи і принципи організації вищої освіти в Україні, дедалі більшої актуальності набуває використання технологій дистанційного навчання, основною метою якого є надання освітніх послуг шляхом упровадження в освітній процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують можливість отримати якісні знання, уміння та навички відповідно до обраної навчальної програми.¹⁴⁴

Дистанційна освіта сприяє індивідуалізації освітнього процесу відповідно до потреб й особливостей тих, хто навчається; створенню додаткових можливостей для спілкування науково-педагогічних і педагогічних працівників зі студентами, а студентів між собою в межах активного творчого засвоєння програми навчання; формуванню єдиного освітнього простору в рамках усього світового співтовариства; забезпеченню ефективного контролю якості освіти на всіх етапах навчання відповідно до стандартів освіти; підвищенню конкурентоспроможності університету в освітньому середовищі.¹⁴⁵

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки склалися об'єктивні передумови для теоретичного розгляду проблеми щодо доцільності й ефективності інтерактивних методів і форм проведення лекційних занять у закладах вищої освіти. На сьогодні розроблено теоретичні основи підготовки творчого спеціаліста в педагогічному закладі вищої освіти, виявлено закономірності й створено концепцію розвитку навчально-творчої діяльності студентів (Ю. Бабанський¹⁴⁶, І. Лернер¹⁴⁷, Д. Чернілевський¹⁴⁸ та ін.).

Сутність інтерактивного навчання досліджували Н. Алексєєв,¹⁴⁹ А. Вербицький,¹⁵⁰ К. Сергєєв,¹⁵¹ А. Хуторський,¹⁵² Г. Чаплицька,¹⁵³ А. Яковцова.¹⁵⁴

Попри те, що в педагогічній науці чимало аспектів удосконалення навчального процесу вивчено досить детально, проте проблему інтерактивного навчання у форматі дистанційної освіти досліджено поверхово. Отже, недостатня теоретична і практична розробленість у методиці викладання філологічних дисциплін та потреба в удосконаленні професійної підготовки педагогічних кадрів зумовили вибір теми наукової розвідки **«Сучасні інтерактивні підходи до викладання лекційних дисциплін у системі дистанційної освіти вищої школи (філологічний напрям)»**.

¹⁴⁴ Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: Монографія. Вінниця: Глобус-Прес, 2006. С. 6.

¹⁴⁵ Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: Монографія. Вінниця: Глобус-Прес, 2006. С. 238.

¹⁴⁶ Бабанський Ю. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.

¹⁴⁷ Лернер И. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 173 с.

¹⁴⁸ Чернілевський Д., Томчук М. Педагогіка та психологія вищої школи: Навч. посібник для студ. вищих навч. закл. Вінницький соціально-економічний ін-т Ун-ту «Україна». Вінниця, 2006. 402 с.

¹⁴⁹ Алексєєв Н., Юдин Э. О психологических методах изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М. Ярошевского / Москва: Наука, 1971. С. 151-204.

¹⁵⁰ Вербицький А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

¹⁵¹ Сергєєв К. «Периферийные знания» в дискурсе креативности: социальные сети интересного // polis. Politichiske issledovanija. 2003. № 001. С. 50-62.

¹⁵² Хуторской А. Эвристическое обучение: Теория и методология, практика. Москва: Международная педагогическая академия, 1998. 266 с.

¹⁵³ Чаплицька Г. Особливості творчої діяльності майбутніх фахівців // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. 2001. № 29. С. 14-18.

¹⁵⁴ Яковцова А. Лекція в высшей школе: Текст лекции. Харьков: ХГМУ, 1996. 20 с.

Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців у закладах вищої освіти здійснюється впродовж усього періоду дистанційного навчання за умови використання сучасних інтерактивних методів і технологій, зумовлених потребою трансформації навчальної діяльності студентів через її психологізацію та еврилогізацію.

Психологізація полягає в цілеспрямованій орієнтації навчально-виховного процесу на всі прояви особистості, її психодіагностику та психотренінг креативних здібностей. Еврилогізація навчальної діяльності, на нашу думку, виявляється в застосуванні методів, прийомів і форм, що найбільше сприяють стимуляції й активізації евристичного пошуку та творчої діяльності індивіда.

За даними Національного тренінгового центру (США), істотний вплив на розвиток творчого потенціалу особистості та засвоєння навчального матеріалу мають інтерактивні методи, оскільки вони спрямовані не лише на свідомість, а й на почуття, волю, дії, практику суб'єктів навчання.¹⁵⁵ Такі методи, прийоми і форми активізують їхнє продуктивне мислення, діяльність, спілкування та всі сфери психіки. Отримані результати суголосні з дослідженнями вітчизняних психологів, за оцінками яких «у пам'яті людини залишається 10% того, що вона чує, 50% того, що вона бачить, 90% того, що вона робить».¹⁵⁶

Схарактеризуємо інтерактивні форми організації навчальної діяльності, що й становитиме **мету** нашої **наукової розвідки**.

Однією з традиційних і домінуючих форм освітнього процесу закладів вищої освіти є **лекція** (лат. *Lectio* – читання) – «усний системний і послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки».¹⁵⁷ Лекція має відповідати таким *вимогам*: науковість, доступність, єдність форми та змісту, емоційність викладу, органічний зв'язок з іншими видами навчальних занять – практичними, лабораторними тощо.

Упродовж багатьох десятиліть у вищій школі абсолютного поширення набула **класична інформативно-повідомлювальна лекція**, мета якої – передати студентам готові знання через монологічну форму спілкування. За нашими спостереженнями, вона має безсумнівні **позитиви**, оскільки дозволяє за короткий проміжок часу подати основні теоретичні положення теми, яку вивчають; представити сучасне наукове висвітлення проблеми; економно передати значний обсяг матеріалу; увести в теоретичну лабораторію вченого; максимально врахувати рівень розвитку конкретної аудиторії; передати особистісне ставлення викладача до предмета вивчення тощо. Але в сучасному динамічно змінюваному світі в умовах інформаційного буму та розширення масмедійного простору навчальна лекція вже не є єдиним джерелом інформації, тому виникає потреба не лише передавання знань, а й залучення студентів до їх здобуття, що можливо у формі діалогічного спілкування.

Уважаємо, що сучасна університетська лекція має бути співтворчістю, співроздумами лектора й аудиторії – двох суб'єктів, кожен із яких є носієм пізнавальної активності й передбачає її у своїх партнерах.

Неактуальним сьогодні є домінування **інформативно-повідомлювальної лекції**, акцентованої лише на передання матеріалу й на репродуктивно-відтворювальну діяльність студентів, позаяк це не забезпечує умов для розвитку їхнього творчого потенціалу, ініціативності та самостійності у розв'язанні проблем.

Ми солідаризуємося з думкою педагогів і психологів Н. Алексеевої, А. Вербицького, В. Сергєєва, А. Хугорського, Г. Чаплицької, А. Яковцової та ін., що на часі впровадження в закладах вищої освіти таких різновидів лекційних занять, як **проблемна лекція, лекція-діалог, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція-дискусія, лекція-ділова гра, лекція-консультація, лекція із задалегідь запланованими помилками** тощо. Продуктивність цих

¹⁵⁵ Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2005. С. 11.

¹⁵⁶ Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. Київ: Либідь, 1998. С. 468.

¹⁵⁷ Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. С. 189.

форм інтерактивної навчальної взаємодії для розвитку ефективного вивчення дисципліни студентами підтверджено дослідно-експериментальним навчанням.

Ефективними є результати використання **проблемної лекції**, яка слугує першою сходинкою залучення студентів до творчої співпраці з викладачем. Під час заняття лектор створює одну чи декілька *проблемних ситуацій* і висуває гіпотези щодо їхнього вирішення, спрямовуючи студентів до пошуку істини. Проблемні запитання спонукають до роздумів, зіставлення різних думок, дискусії.

Характерною прикметою **проблемної лекції** за дистанційною формою навчання є одностороннє спілкування, коли внутрішній діалог лектора спонукає слухачів до роздумів, співпраці, співтворчості. Відбувається інформаційно-емоційний вплив на аудиторію, її залучення до заочного діалогу та співпереживання. Отже, здійснюється не передавання готових знань, а їхнє спільне вироблення в процесі логічних міркувань.

Проблемну лекцію доцільно використати при викладі теми «Класична українська література в контексті світового літературного процесу».

План лекції:

1. Національна література XIX століття: шляхи становлення й розвитку.
2. Світова літературна традиція та її прояви в українській літературі.
3. Новаторство письменників XIX століття: синкретизм художніх напрямів і течій.

Ключові поняття: світова література, національна література, літературний контекст, традиція, новаторство, національні коди, екзистенціали та архетипи.

Активізації пізнавальної активності студентів сприятиме постановка проблемних питань:

✓ Чи згодні ви з думкою, що українська література є складовою світового літературного процесу?

✓ Які традиційні ознаки українська література запозичила зі світового літературного контексту?

✓ Які специфічні риси притаманні національній літературі?

✓ Схарактеризуйте поняття «національний код», «екзистенціал», «архетип».

До цієї лекції студенти можуть підготувати індивідуальні випереджувальні завдання – дослідницький проект на тему: «Українська література в контексті світового літературного процесу», використовуючи праці сучасних теоретиків літератури, матеріали фахової періодичної преси.

Інтерактивна лекція-діалог (чи бесіда) у режимі «on-line», окрім активної навчальної діяльності викладача, передбачає співлектора-студента. Цей діалог, детермінований постановкою *проблемних запитань* та *альтернативним підходом до їх висвітлення*, може відбутися лише за умови партнерського ставлення педагога до студентів, уваги до їхньої думки. Така навчальна форма потребує розвинених імпровізаційних умінь викладача, вільного володіння навчальним матеріалом, швидкої реакції на репліки та виступи слухачів. Упродовж лекції-діалогу особливо важливим є вміння педагога організувати вільний обмін думками в інтервалах між викладом окремих блоків інформації. Лекція-бесіда сприяє розвитку дивергентного мислення студентів, уміння шукати альтернативні рішення, критичності, неконформізму.

Успіх такої лекції залежить від правильної техніки постановки запитань, що стимулюватимуть творчу активність слухачів: «*Що ви можете сказати з приводу...*»; «*Що буде, якщо...*»; «*Уявіть ситуацію й змодельуйте її наслідки...*», «*Чи бачите ви інші способи розв'язання цієї проблеми?*»; «*Як на вашу думку...*» тощо. Викладач має схвально підтримувати альтернативні думки, позиції студентів, бажання нестереотипно вирішити поставлену проблему.

«**Лекцію вдвох**» проводять два викладачі споріднених предметів, наприклад, історії української літературної мови та історії української літератури. Її мета – поглибити сприйняття студентами конкретного мовно-літературного явища, завдяки встановленню міжпредметних зв'язків. Підготовка «**Лекції вдвох**» передбачає такі етапи:

✓ лекторам варто здійснити спільний інтуїтивний пошук рішення, за умови якого уточнюється найбільш оптимальний варіант теми, формулюються проблеми, моделюються індивідуальні плани їхнього розв'язання з урахуванням передбачених дій партнера;

✓ вербальне спілкування лекторів з окремих фрагментів теми, обговорення прикладів, узгодження ілюстративного матеріалу;

✓ попереднє читання лекції, що передбачає моделювання її структури (плану, рекомендованої літератури) і змісту (термінології, логіки розкриття питань кожним із лекторів); визначення часу на висвітлення блоків лекційного матеріалу, прогнозування можливих реакцій слухачів та відгук викладачів на них;

✓ читання лекції в студентській аудиторії та імпровізаційна корекція спроектованої моделі задля усунення прорахунків та впливу на послаблення уваги й активності реципієнтів;

✓ позааудиторне доопрацювання лекції, удосконалення її змісту і структури.

Пропонуємо приклад такого різновиду лекції на тему: **«Тарас Шевченко – основоположник нової української літературної мови і нової української літератури»**, прочитаної викладачами історії української літературної мови та історії української літератури.

План лекції:

1. Історичні умови виходу «Кобзаря» Тараса Шевченка (1840 р.). Особливості функціонування й розвитку української літературної мови цієї доби.

2. Тарас Шевченко як виразник дум українського народу, співець соціальної і національної свободи. Ідейно-художній аналіз творів. Основні ознаки мови творів Кобзаря.

3. Джерела мови творів Тараса Шевченка.

3.1 Народно-розмовна основа мовотворчості поета.

3.2 Історичні свідчення як джерело мови митця.

3.3 Європейська література і культура.

3.4 Церковнослов'янська, старокнижна мова, Ветхий і Новий завіти.

4. Сутність реформаторської діяльності Тараса Шевченка.

5. Іван Котляревський – зачинатель, а Тарас Шевченко – основоположник нової української літературної мови та нової української літератури: зіставний аналіз.

6. Мова Тараса Шевченка як об'єкт лексикографічного опрацювання.

7. Мовні засоби інтимізації в поезії Тараса Шевченка.

8. Особливості епістолярію письменника.

Ключові поняття: нова українська літературна мова, розмовна і фольклорна мова, народно-розмовна основа, мовні засоби, нова українська література, ідейно-художній аналіз, епістолярій.

Література

✓ Ващенко В. Мова Тараса Шевченка. Харків, 1963. С. 108-132.

✓ Дзюба І. Тарас Шевченко. Життя і творчість. Київ, 2005. 680 с.

✓ Завальнюк І., Савчук Т. Історія української літературної мови: практикум: навчальний посібник. Вінниця: «Твори», 2018. 404 с.

✓ Огієнко Іван (Митрополит Іларіон). Тарас Шевченко; упоряд., авт. передмови і коментарів М. С. Тимошик. Київ: Наша культура і наука, 2003. 432 с.

Висвітлюючи означену тему, викладачі дисциплін «Історія української літературної мови» та «Історія української літератури» характеризують суспільно-історичні умови в Україні на час появи Т. Шевченка, зокрема доводять, що на початку ХІХ століття українська мова майже не існувала в літературному вжитку, в умовах русифікаторської політики царського уряду, заборон українського друкованого слова, нищення українськомовної освіти та, як наслідку, цих процесів, занепаду староукраїнської літературної мови й денационалізації освічених верств українського суспільства, повноцінними формами реалізації української мови лишилися тільки усні форми її побутування – живе мовлення народу й усна народна творчість. Поява в 1840 р. першого видання «Кобзаря» Тараса Шевченка довела й остаточно переконала всіх у тому, що українська мова може бути літературною, а також засвідчила красу й силу українського слова.

Викладачі переконують, що Т. Шевченко став виразником дум українського народу, співцем соціальної і національної свободи, оскільки антикріпосництво, демократизм, визнання повної рівноправності всіх слов'янських народів, – це те, що вносила Шевченкова поезія у розвиток суспільної думки свого часу.

Аналізуючи роль основних чинників, які зумовили значення Т. Шевченка як основоположника нової української літератури та нової української літературної мови, викладачі виділяють основні ознаки мови його творів:

- 1) глибока народність, нерозривний зв'язок із живими мовними джерелами;
- 2) емоційна насиченість;
- 3) багатогранність лексики і повна відповідність змістового навантаження слова настановам поета;
- 4) простота, прозорість викладу, відсутність штучності, надуманості мови та образів у творах поета;
- 5) епічно-розмовний характер творів;
- 6) зорієнтованість мови на весь українськомовний територіальний та історичний обшир, розширення горизонтів лірики й сатири;
- 7) наявність елементів давніх слов'янських літературних мов поряд із домінуванням народної мови.

«**Лекція удвох**» може проводитися не лише у формі регламентованого діалогу лекторів між собою, а і як *проблемний діалог двох комунікантів* (як «представників різних наукових течій»). Під час дискусії кожен викладач презентує свою позицію відносно заявленої теми лекції, а студентська аудиторія бере участь в «**on-line**» обговоренні. Такий різновид лекційного викладу сприяє глибшому осмисленню матеріалу, завдяки представленню різних точок зору і залученню слухачів до активного пошуку, розвиває критичність мислення, здатність до асоціювання, знаходження аналогій тощо.

Лекція-консультація ефективна в умовах дистанційного навчання при вивченні тем із яскраво вираженою практичною спрямованістю. В експериментально-дослідному навчанні використовуються різні варіанти методики проведення такого заняття:

- а) *лекція-прес-конференція* за самостійно опрацьованим студентами матеріалом і заздалегідь зібраними запитаннями щодо розкриття певної методичної проблеми;
- б) у режимі «**on-line**» – на основі прямих запитань, поставлених студентами під час читання лекції;
- в) *лекція за отриманим опорним конспектом*.

Перший тип **лекцій-консультацій** (за моделлю прес-конференції) передбачає попереднє ознайомлення студентів із висвітленням теми майбутньої розмови в рекомендованих чи самостійно дібраних наукових джерелах і постановку запитань щодо конкретизації її змісту. Осмисливши матеріал, студенти продумують свої запитання, спрямовані на з'ясування незрозумілого, уточнення певних фактів, окреслення перспектив подальшого розгляду проблеми тощо. При підготовці до лекції і в процесі її читання викладач намагається якнайповніше відповісти на поставлені запитання, а наприкінці заняття оцінює їх. На нашу думку, лектор має змогу визначити рівень осмислення студентами навчального матеріалу, чітко усвідомлює труднощі в його сприйнятті та розумінні.

Після подання матеріалу доцільно провести «**on-line**»-обмін думками щодо основних положень, обговорити додаткові запитання й підбити підсумки. Варто зауважити, що *переваги лекцій-консультації* мають особистісний характер, сприяють формуванню вміння запитувати (що особливо важливо для майбутніх учителів), а також дають змогу викладачеві на їхній основі зробити висновки щодо рівня підготовки кожного студента, ступеня оволодіння навчальним матеріалом, особливостей його мислення, кола інтересів.

Різновид **лекцій-консультацій** доцільно використати при висвітленні теми «**Розвиток української літературної мови у XIX – початку XX століття (національне відродження)**». Студенти заздалегідь знайомляться з її планом й опрацьовують рекомендовані джерела.

План лекції:

1. Суспільно-історичні умови розвитку української літературної мови ХІХ – початку ХХ століття. Мовні дискусії про шляхи розвитку української літературної мови.

2. Продовження та утвердження традицій Тараса Шевченка в художній літературі.

3. Питання правописної нормалізації української літературної мови ХІХ – початку ХХ століття.

4. Формування наукового стилю. Основні граматики, важливі лексикографічні праці ХІХ – початку ХХ століття.

5. Формування публіцистичного стилю. Зміни в характері публіцистичного мовлення протягом ХІХ – початку ХХ століття.

6. Роль епістолярного стилю в розв'язанні важливих проблем літературної мови.

Ключові поняття: українська літературна мова, літературна традиція, мовна дискусія, норми української літературної мови, науковий стиль, граматика, лексикографічна праця, публіцистичний стиль, епістолярний стиль.

Література:

Бабич Н. Історія української літературної мови: Практичний курс. Львів: Світ, 1993. С. 244-253, 267-269, 280-301.

Завальнюк І., Савчук Т. Історія української літературної мови: модульний курс: навчальний посібник. Вінниця: «Твори», 2018. 404 с.

Огієнко Іван (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови. Вінніпег, 1949. Київ: Либідь, 1995. С. 140-148, 148-169, 177-183, 189-190, 234-235, 238.

Русанівський В. Історія української літературної мови. Київ: АртЕк, 2001. С. 245-266.

Єрмоленко С. Панько Т. Мова і нація в естетичній концепції І. Франка. // Мовознавство. 1993. № 5. С. 10-15.

Мацько Л. Українська мова у наукових поглядах Михайла Грушевського. // Українська мова. 2003. № 2 (7). С. 23-34.

Зазвичай студенти ставлять викладачу такі запитання:

✓ *Які питання були дискусійними в ході полеміки між українськими письменниками та вченими в II половині ХІХ століття?*

✓ *Які нові жанри з'явилися в українській літературі названого періоду і якими творами вони представлені?*

✓ *У чому полягає основна роль художнього стилю в розвитку літературної мови II половині ХІХ – початку ХХ століття?*

✓ *Яка роль перекладів у збагаченні української літературної мови іншомовними елементами і який вони мали вплив на розширення можливостей української літературної мови?*

✓ *Які правописні проблеми існували в Східній Україні у II половині ХІХ – початку ХХ століття?*

✓ *Які найважливіші граматики української мови II половині ХІХ – початку ХХ століття Ви знаєте?*

✓ *Які основні лексикографічні праці II половині ХІХ – початку ХХ століття? Яке їхнє значення для розвитку української лексикографії?*

✓ *Які найважливіші публіцистичні праці II половині ХІХ – початку ХХ століття?*

✓ *Які причини інтенсивного розвитку епістолярного стилю в II половині ХІХ – на початку ХХ століття?*

✓ *Яка роль епістолярного стилю в розв'язанні мовних проблем?*

До обговорення питань, викладач залучає всю студентську аудиторію, актуалізуючи передовий педагогічний досвід, матеріали фахової періодики й власні спогади про учителів. Такий полілог, організований у межах лекції, допоможе підтримати інтерес кожного з його учасників, зробити особистісно значущим процес набуття студентами теоретичних знань із пропонованої дисципліни.

Другий тип *лекцій-консультацій в режимі «on-line»* передбачає подання й обговорення матеріалу безпосередньо під час заняття. Запитання, поставлені в «прямому ефірі», можуть

спричинити дискусію та обмін думками. Така форма потребує швидкої реакції як викладача, так і студентів, їхньої сконцентрованої уваги, уміння формулювати запитання, вести дискусію, аргументувати й відстоювати власну думку.

Позитивом лекції-консультації в режимі «on-line» вважаємо розвиток дивергентного мислення (легкості, гнучкості й швидкості генерування ідей) суб'єктів навчальної взаємодії.

Третім різновидом лекції-консультації є **лекція за отриманим опорним конспектом**, що дозволяє сконденсовано висвітлити значний масив навчального матеріалу, спрямувати студентів на самостійне опрацювання рекомендованих наукових джерел. Такі заняття проводять у формі розгорнутого коментування опорного конспекту, відповіді на поставлені питання та вільного обговорення проблеми. Опорний конспект повинен уміщувати такі структурні елементи:

✓ *тема, план, ключові теоретичні поняття, основна й додаткова література, рекомендована для опрацювання;*

✓ *прізвища науковців, письменників, назви їхніх праць, перелік основних фактів, що будуть висвітлюватися в лекції;*

✓ *основні положення, формулювання, на які потрібно звернути увагу;*

✓ *завдання, що активізують пізнавальну діяльність студентів на лекції та спрямовують їхню самостійну роботу.*

До **переваг цієї форми лекції** належать:

✓ *економне використання навчального часу;*

✓ *розвиток швидкості мислення студентів;*

✓ *вироблення вмінь виокремлювати проблеми й порівнювати варіанти їхнього розв'язання;*

✓ *набуття навичок критичного опрацювання науково-методичних джерел тощо.*

Лекція із запланованими помилками. Специфікою її є те, що до змісту навмисно додають певну кількість помилок фактологічного характеру, типових для студентів. На початку заняття лектор окреслює завдання: нотувати в конспекті всі неточності й хиби, допущені викладачем. На завершальному етапі лекції зазвичай здійснюють аналіз знайдених помилок. *Переважа такої інтерактивної форми* в тому, що вона підвищує інтерес аудиторії до викладу матеріалу, тренує увагу, сприйняття, розвиває критичність мислення та формує важливе для майбутніх учителів уміння виокремлювати помилки на слух.

Лекція-візуалізація чи не найбільш іманентна в дистанційній освіті, оскільки спрямована на одночасне поєднання під час лекції слухової та зорової пам'яті за допомогою методу демонстрування наочності. За результатами досліджень учених США, візуалізація лекційного матеріалу дає змогу запам'ятати від 14 до 38% почутого. Якщо до роботи залучають одночасно слухову й зорову пам'ять, то активізується більша кількість індивідів із різним способом сприйняття матеріалу.¹⁵⁸

Лекція-візуалізація передбачає використання опорних сигналів – таблиць, ілюстрацій, графіків, схем, репродукцій картин тощо. Вони мають не лише ілюструвати викладений матеріал, а й пробуджувати мислення студентів, пошуки варіантів розв'язання проблеми.

Цей різновид лекції доцільно використати при розкритті теми **«Наочність як естетико-виховний аспект уроків мови й літератури»**.

План лекції:

1. Унаочнення як один із дидактичних принципів навчання.

2. Види наочності. Методика використання різних видів наочності.

3. Комплексне використання наочності в умовах кабінетної системи.

Ключові поняття: дидактичний принцип навчання, предметнообразна, словеснообразна, умовно-схематична, динамічна й синтетична наочність.

Зміст навчального матеріалу детермінує потребу активної візуалізації лекції, ілюстрування викладу зоровими, слуховими та умовно-схематичними образами. Це буде

¹⁵⁸ Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2005. С. 13.

ефективним за умови використання сучасних технічних засобів навчання – екранних та аудіопосібників. За їхньою допомогою лектор наочно розкриває методику задіявання кожного з видів наочності на уроках мови й літератури.

Особливостями названих інтерактивних різновидів лекцій є те, подаючи матеріал, викладач допомагає студентам створювати нові знання, формулювати проблемні питання, пропонувати варіант їх вирішення, робити свої відкриття, тобто, за термінологією А. Хуторського, «створювати новий освітній продукт»,¹⁵⁹ одночасно розвиваючи власний творчий потенціал. У розробленій навчально-методичній системі лекція виконує такі **функції**: *пізнавальну, інформативно-пояснювальну, розвивальну, виховну, організаційну, професійно-орієнтувальну, методологічну, спрямовальну, оцінювальну.*

Пізнавальна функція. Упродовж інтерактивної лекції студенти отримують цілісне й систематизоване уявлення про відносно відокремлений і виділений у конкретну тему об'єкт філологічної науки. Особливо прикметним є те, що лекція не тільки допомагає осмислити фундаментальні основи представленої теми, а й закладає підґрунтя для подальшої самостійної роботи студентів над проблемами, які висвітлювалися. Викладач пропонує для позааудиторного опрацювання базу даних, елементами якої можуть бути наукові, навчально-методичні, художні, довідникові та електронні джерела. Розроблена система навчально-творчих завдань спрямована на формування в студентів власних суджень та оцінок, сприяє розвитку їхнього критичного мислення, процесів аналізу і синтезу тощо.

Розвивальна спроможність. Варто враховувати, що поданий викладачем матеріал має впливати не стільки на пам'ять, скільки на мислення, розвиток інтелектуального й творчого потенціалу. Зреалізувати таке завдання непросто, оскільки це потребує від лектора не тільки вміння відбирати й подавати навчальний матеріал, а й спонукати аудиторію до сприймання власного мислення, тобто навчати вмінню аналізувати разом із викладачем, а згодом і самостійно, теоретичні та практичні проблеми, що стосуються предмета лекції. Запропоновані нами різновиди лекцій сприятимуть розвитку професійних якостей особистості: *творчого мислення, уяви, інтуїції, вміння бачити проблеми й пропонувати варіанти їхнього розв'язання, відстоювати власну думку* тощо.

Виховна функція. Лекція тісно пов'язана з попередніми, вона реалізується лише тоді, коли засвоєння студентом матеріалу супроводжується формуванням його переконань, власних оцінок, моральних та естетичних цінностей. Ця функція забезпечує становлення індивідуального екзистенційного світогляду, тому відіграє важливу роль у системі підготовки майбутніх учителів мови й літератури.

Організаційна функція. Лекція спрямована на керування самостійною роботою студентів під час занять та в позааудиторний час. Ця функція, як і розвивальна, свідомо акцентована, є орієнтовною основою для наступної самостійної роботи студентів із різними джерелами, а також може визначити напрямок їхніх наукових досліджень. Викладач сам чи за участю студентів з'ясовує прогалини в науковому дискурсі висвітлюваних проблем, задає вектор студентських науково-дослідних розвідок і дає конкретні рекомендації чи консультації.

Отже, при підготовці та проведенні інтерактивних різновидів лекцій викладач має враховувати, що увага реципієнтів упродовж заняття розсіюється й мимовільно згасає. Це підтверджують психологічні дослідження, проведені в одному з коледжів США, де переважає лекційна форма навчання (студенти неуважні приблизно 40% часу, причому відсоток інформації, що запам'ятовується ними, зменшується протягом лекції: за перші 10 хвилин слухачі запам'ятовують 70% почутого, а за останні 10 хвилин сприймають лише 20% матеріалу).¹⁶⁰ З'ясовано, що лекційна форма навчальної діяльності найбільше підходить тим, у кого добре розвинена слухова пам'ять.¹⁶¹

¹⁵⁹ Хуторской А. Эвристическое обучение: Теория и методология, практика. Москва: Международная педагогическая академия, 1998. С. 296.

¹⁶⁰ Silberman M. Active Stragies // 101 Stragies to Teach Active Leaning. Boston, London ets., 1996. P. 2-3.

¹⁶¹ Silberman M. Active Stragies // 101 Stragies to Teach Active Leaning. Boston, London ets., 1996. P. 5.

Така ситуація, на нашу думку, зумовлює потребу **активізації пізнавальної діяльності студентів за допомогою низки прийомів:**

- ✓ різноманітні запитання (риторичні, репродуктивні, проблемні, на висловлення особистісного ставлення, як, наприклад: «Як ви вважаєте, оцінюєте?»);
- ✓ контрастне зіставлення неоднакових поглядів на проблему;
- ✓ парадоксальні ситуації;
- ✓ використання наочності, опорних схем;
- ✓ створення ситуації співпереживання;
- ✓ звернення до особистісного досвіду й безпосередніх вражень студентів;
- ✓ оперування фактами з досвіду та практичної діяльності викладача;
- ✓ добір прикладів передового педагогічного досвіду;
- ✓ критичне оцінювання чиєїсь думки;
- ✓ створення сприятливого емоційного фону.

Виклад лекційного матеріалу доцільно будувати на діалогічній основі, що реалізується через залучення студентів до співпраці, одним із способів якого може стати **виконання випереджувальних завдань**, наприклад, опрацювання рекомендованих статей, монографій, розділів підручника чи навчально-методичного посібника; знайомство з передовим педагогічним досвідом учителів мови і літератури; реферування, анотування, укладання бібліографії з певної проблеми; прочитання художнього твору; добір висловлювань чи цитат; підготовка огляду новинок фахової періодики та книговидавництва з визначеної проблеми; організація книжкових виставок; виготовлення навчальних посібників, добір унаочнення, дидактичного матеріалу; підготовка запитань до лектора тощо. Такі випереджувальні завдання забезпечать певні фонові знання для сприйняття студентами майбутньої лекції, допоможуть педагогу раціонально використати лекційний час, зробити акцент на організації навчально-професійної діяльності майбутніх учителів-словесників.

Результати виконаних завдань можуть бути оприлюднені студентами на лекції у формі *виступів із реферативним повідомленням, анотацією методичного посібника, оглядом новинок фахової преси, коментуванням підготовленої книжкової виставки* тощо.

Лекція має стати імпульсом до подальшої самостійної роботи студента. *Конспектування основних її положень варто супроводжувати запитаннями й завданнями, занотованими на полях конспекту, на кшталт «Підтвердіть правильність висловленої думки...», «Зважте позитиви й негативи запропонованої послідовності мовно-літературного аналізу...», «Які проблеми виникають при вивченні ліричних творів?»* тощо. *Це спрямує студентів на подальше самостійне опрацювання матеріалів лекції.*

Ефективним видом роботи студентів може стати ведення окремої сторінки чи рубрики конспекту *«Проблемні питання, які чекають мого розв'язання»*. У ній занотовуються проблеми, порушені, але не висвітлені викладачем під час лекційних занять.

Безсумнівно, потенційні можливості інтерактивної лекції в умовах сучасної інформатизації суспільства розширено завдяки належній організації дистанційного (безконтактного) навчання. Упровадження розробленої навчально-методичної системи цілком підтвердило ефективність інтерактивних форм лекції упродовж розвитку дистанційної освіти, характерними рисами якої є гнучкість, модульність, паралельність, велика аудиторія, економічність, технологічність, соціальна рівність, інтернаціональність, нова роль викладача, позитивний вплив на студента/слухача, якість.

Переконані, що методика проведення лекції має змінюватися відповідно до того, у якій освітній технології її використовують і які прийоми та засоби навчання обирає викладач.

Література

1. Алексеев Н., Юдин Э. О психологических методах изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М. Ярошевского / Москва: Наука, 1971. С. 151-204.
2. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.

3. Бабанський Ю. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.
4. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
6. Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: Монографія. Вінниця: Глобус-Прес, 2006. 348 с.
7. Лекція як провідна форма навчання у вищому закладі освіти: Метод. реком. для викл. Черних В. П., Зупанець І. А., Кайдалова Л. Г. та ін. Харків: Вид-во НФаУ, 2001. 36 с.
8. Лернер И. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 173 с.
9. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2005. 192 с.
10. Сергеев К. «Периферийные знания» в дискурсе креативности: социальные сети интересного // polis. Politichiskie issledovanija. 2003. № 001. С. 50-62.
11. Хуторской А. Эвристическое обучение: Теория и методология, практика. Москва: Международная педагогическая академия, 1998. 266 с.
12. Чаплицька Г. Особливості творчої діяльності майбутніх фахівців // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. 2001. № 29. С. 14-18.
13. Чернілевський Д., Томчук М. Педагогіка та психологія вищої школи: Навч. посібник для студ. вищих навч. закл. Вінницький соціально-економічний ін-т Ун-ту «Україна». Вінниця, 2006. 402 с.
14. Яковцова А. Лекция в высшей школе: Текст лекции. Харьков: ХГМУ, 1996. 20 с.
15. Silberman M. Active Stragies // 101 Stragies to Teach Active Leaning. Boston, London ets., 1996.

References

1. Alekseev N., Yudyn Э. О psykholohycheskykh metodakh yzucheniya tvorchestva // Problemy nauchnoho tvorchestva v sovremennoi psykholohyy / Pod red. M. Yaroshevskoho / Mokva: Nauka, 1971. S. 151 204.
2. Aleksyuk A. Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoriia: Pidruchnyk. Kyiv: Lybid, 1998. 560 s.
3. Babanskyi Yu. Optymyzatsyia uchebno-vopytatelnoho protsessa : Metodycheskye osnovy. Moskva: Prosveshchenye, 1982. 192 s.
4. Verbytskyi A. Aktyvnoe obuchenye v vysshei shkole. Kontekstnyi podkhod. Moskva: Vysshaia shkola, 1991. 207 s.
5. Honcharenko S. Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: Lybid, 1997. 376 s.
6. Kutsevol O. Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv literatury: Monohrafiia. Vinnytsia: Hlobus-Pres, 2006. 348 s.
7. Lektsiia yak providna forma navchannia u vyshchomu zakladi osvity: Metod. rekom. dlia vykl. Chernykh V. P., Zupanets I. A., Kaidalova L. H. ta in. Kharkiv: Vyd-vo NFaU, 2001. 36 s.
8. Lerner Y. Dydaktycheskye osnovy metodov obuchenya. M.: Pedahohyka, 1981. 173 s.
9. Pometun O., Pyrozhenko L. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: Naukovo-metodychnyi posibnyk. Kyiv: A.S.K., 2005. 192 s.
10. Serheev K. «Peryferyinye znaniya» v dyskurse kreatyvnosti: sotsyalnye sety ynteresnoho // polis. Politichiskie issledovanija. 2003. № 001. S. 50-62.
11. Khutorskoi A. Эврystycheskoe obuchenye: Teoryia y metodolohyia, praktyka. Moskva: Mezhdunarodnaia pedahohycheskaia akademyia, 1998. 266 s.
12. Chaplytska H. Osoblyvosti tvorchoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv // Pedahohika, psykholohiia ta med.-biol. probl. fiz. vykhovannia i sportu. 2001. № 29. S. 14-18.
13. Chernilevskyi D., Tomchuk M. Pedahohika ta psykholohiia vyshchoi shkoly: Navch. posibnyk dlia stud. vyshchykh navch. zakl. Vinnytskyi sotsialno-ekonomichnyi in-t Un-tu «Ukraina». Vinnytsia, 2006. 402 s.
14. Yakovtsova A. Lektsyia v vysshei shkole: Tekst lektsyy. Kharkov: KhHMU, 1996. 20 s.
15. Silberman M. Active Stragies // 101 Stragies to Teach Active Leaning. Boston, London ets., 1996.

2.4. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING THE SYSTEM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORKS IN THE CONDITION OF CONSTRUCTING A TEACHER'S SUCCESSFUL PROFESSIONAL CAREER

2.4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЯК УМОВИ ПОБУДОВИ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ ПЕДАГОГА

Вступ. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні потребують нових підходів до організації освітнього процесу, до педагога, спрямованості на розвиток педагогічного мислення, вільний вибір ним форм і методів саморозвитку, професійного самовдосконалення. Ці тенденції задекларовані в Законі України "Про освіту"¹⁶², Концепції "Нова українська школа"¹⁶³ і підвищують відповідальність кожного вчителя за результати своєї педагогічної праці.

Сьогодні, на етапі переходу до 12-річного навчання, науково-методична робота є важливою складовою післядипломної педагогічної освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів, досягнення позитивних результатів освітнього процесу. Таке бачення дає можливість прогнозувати не тільки кінцеві результати науково-методичної роботи, а й визначити її основну мету: створення організаційних умов для підвищення фахового рівня як окремого вчителя, так і педагогічного колективу в цілому, надання дієвої допомоги в розвитку педагогічної майстерності як комплексу компетентностей, що є важливою умовою побудови успішної професійної кар'єри.

Сутність та завдання науково-методичної роботи педагога як цілісної системи. Основними завданнями науково-методичної роботи, що забезпечують успішну побудову педагогом професійної кар'єри в умовах сучасних освітніх реформ в Україні на нашу думку, є такі:

- а) безперервність і наступність підготовки педагогів до самостійної наукової й педагогічної діяльності;
- б) підвищення результативності науково-дослідницьких робіт учителів різного фаху та учнів, задіяних у Малій академії наук ;
- в) підтримка науково-творчої самодіяльності педагогів, залучення їх до систематичної роботи в науково-методичних колективах; засвоєння теорії й практики наукової і педагогічної діяльності на основі інформації про реальну ситуацію в досліджуваних галузях;
- г) створення умов для формування та розвитку в педагогів особистих творчих якостей і об'єктивної самооцінки; здатності до самостійних теоретичних і практичних суджень і висновків; стійкої потреби до участі в педагогічній діяльності.

Окрім зазначених, з точки зору самоосвіти педагога, вчені виділяють компенсаторні завдання, що спрямовані на подолання недоліків у його підготовці (В. Г. Скар, С. Б. Єлканов, В. І. Загвязинський, І. П. Раченко); адаптаційні завдання – пристосування до змінюваних вимог (О. М. Моїсєєв, С. Б. Єлканов, Ю. А. Конаржевський); підвищення творчого зростання педагога – завдання розвитку (І. Я. Зязюн, Б. І. Коротяєв, В. О. Сухомлинський, М. М. Поташич).

У змістовому аспекті підвищення кваліфікації педагогів О. М. Зевіна, І. П. Жерносек, О. М. Моїсєєв акцентують увагу на дидактичних, етичних, власне методичних завданнях науково-методичної роботи.

¹⁶² Закон України "Про освіту" // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

¹⁶³ Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/reform/54276/>.

Отже, окреслені завдання науково-методичної роботи зорієнтовані не тільки на успішне її планування, але й на розвиток, удосконалення та підвищення фахового рівня кожного педагога, що створює сприятливі умови для успішної побудови професійної кар'єри.

З урахуванням мети та завдань науково-методичної роботи педагогічних колективів закладів загальної середньої освіти вчені виділяють такі її напрями¹⁶⁴

1. Методологічна й теоретична підготовка вчителя, основу якої на думку І. П. Жерносека, повинні складати знання про закони розвитку природи й суспільства, осмислення програмних положень у галузі розбудови національної освіти, кадрової політики держави, орієнтування в її соціально-економічній політиці. Кінцевий результат методологічної підготовки вчителів вбачається у перетворенні набутих методологічних і теоретичних знань на активну життєву позицію – дійовий інструмент розв'язання педагогічних завдань.

2. Підготовка вчителів за окремими методиками спрямована на систематизацію розрізнених наукових знань із предмета викладання, поглиблене вивчення нових навчальних програм, підвищення кваліфікації в галузі методики викладання предмета, удосконалення методики застосування наукових посібників, технічних засобів навчання.

3. Педагогічна підготовка передбачає наявність глибоких знань з педагогіки в цілому – дидактики та виховання, освоєння й практичне застосування теоретичних положень класиків світової та вітчизняної дидактики, методів і прийомів активізації навчальної діяльності учнів, формування у них наукового світогляду. Загально-дидактична підготовка в науково-методичній роботі є системоутворюючим фактором, який обумовлює весь зміст підвищення кваліфікації педагогів. Виховний блок включає питання виховання на основі загальнолюдських цінностей, розвитку національної культури і традицій.

4. Психологічна підготовка, метою якої є перетворення набутих педагогом знань на органічний інструмент діяльності; формування розуміння педагогом необхідності науково осмисленого впливу на процес навчання й виховання дитини

5. Загальнокультурна підготовка поєднує загальну культуру педагога й обізнаність з питань етикету. Теоретичним джерелом знань у галузі педагогічної етики є праці А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та інші сучасні спеціальні дослідження. Розвиток загальнокультурного рівня передбачає підвищення культури педагогічного спілкування, залучення педагогів до активного духовного життя, формування в них певних ціннісних орієнтирів.

6. Загально-технічна підготовка, основою якої є знання сучасних інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, аудіовізуальних засобів.

Таким чином, основними напрямками підготовки вчителя, які складають зміст науково-методичної роботи закладів загальної середньої освіти є комплекс методологічних, педагогічних, методичних, культурологічних проблем, що висуваються і розв'язуються шляхом залучення педагогів до практичної діяльності, спрямованої на підвищення їх професіоналізму. Слід зазначити, що вказані напрями мають бути взаємопов'язаними, взаємодоповненими й збалансованими.

Враховуючи вищезазначене, ми вважаємо, що науково-методична робота в закладі загальної середньої освіти (гімназії, ліцеї) – це система аналітичної, організаційної, діагностичної, пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності, заснована на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду, змодельована на основі інноваційного ресурсу підвищення її якості на особистісному рівні з метою формування інноваційної внутрішньошкільної освітньої політики, удосконалення професійної компетентності педагогічних працівників та підвищення ефективності освітнього процесу в режимі інноваційного розвитку, що сприяє створенню максимально успішного, конкурентоспроможного освітнього середовища для педагогів та учнів, реалізації

¹⁶⁴ Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях: монографія. – К., 2001.

принципу інтеграції і свободи вибору в системі роботи з педагогічними кадрами та забезпечує їх успішну професійну кар'єру.¹⁶⁵

Форми науково-методичної роботи як засіб розвитку інноваційної активності педагога. Визнано, що досвід вчителя – це «педагогічний скарб», який набувається в процесі його безпосередньої педагогічної діяльності. Йдеться не тільки про власний досвід, але й про вивчення, розповсюдження і впровадження досягнень освітян у різних видах їх діяльності. Тому вважають, що вивчення й засвоєння передового педагогічного досвіду – це певна методична форма організації процесу взаємозбагачення колег своїми раціональними здобутками.

За умов реформування загальної середньої освіти, поряд з традиційними на часі нетрадиційні форми науково-методичної роботи, які найповніше відповідають завданням підвищення професійного рівня педагога. Мова йде про відомі в номенклатурі організаційні форми, котрі набувають особливої актуальності через появу якісно нових соціальних завдань, а також такі форми, що потребують нестандартної організації даної роботи для забезпечення оптимального результату при розв'язанні окреслених завдань. До першої належать так звані пульсуючі форми, які відомі в педагогічній практиці, але через різні соціальні та інші умови відзначаються нерегулярністю практичного застосування: кафедри, дослідно-експериментальний майданчик, авторські школи, мікрогрупи, ініціативні групи, лекції-консультації.

Друга група нетрадиційних форм науково-методичної роботи – нестандартні форми, які раніше не застосовувались і відрізняються оригінальністю їх організації. Ці форми виникли нещодавно під впливом масової інформації та в результаті впровадження нових педагогічних ідей. До них належать:

а) мозковий штурм, методичний ринг, які повинні допомогти педагогам втілити конкретну методичну ідею або знайти ефективний шлях вирішення складної навчально-методичної проблеми;

б) методичний фестиваль – багатопланова разова форма пропаганди передового педагогічного досвіду;

в) педагогічний КВК – активна форма забезпечення взаємодії педагогів у процесі спілкування в різних умовах роботи – парна, робота малими групами, міжгрупова;

г) педагогічні ігри – активна форма вільного професійного самовияву педагогів, що реалізується шляхом розігрування педагогічних ситуацій, наближених до реальних.¹⁶⁶

До даної групи можна віднести й нестандартні форми, що виникли під впливом телебачення: аукціон педагогічних ідей, круглий стіл, телеміст, гра «Що?», «Де?», «Коли?», педагогічна вітальня, конкурс педагогічної майстерності, тижні молодого педагога, фокус-групи, майстер-клас, клуб професійного спілкування, консалтингова служба, інформаційно-методична нарада, клуб професійної майстерності, тощо.

На часі однією з цікавих і перспективних форм індивідуальної науково-методичної роботи є діяльність педагогів по створенню цифрового віртуального простору, наприклад веб-портфоліо, що представлене у вигляді персонального сайту¹⁶⁷. Сучасні вчителі, які прагнуть бути «на одній хвилі» зі своїми учнями, все активніше опановують технології створення та публікації електронного контенту, який різнобічно відображає їхню професійну діяльність. В інтернеті нескладно відшукати чималу кількість сайтів та блогів найкращих українських чи зарубіжних учителів, які діляться своїми досягненнями, напрацюваннями,

¹⁶⁵ Зайцева О. М., Козлова В. Р. Організаційно-педагогічні умови ефективності управління науково-методичною роботою в закладах загальної середньої освіти // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць. – Вип. 3 (38). – Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2018. – С. 193.

¹⁶⁶ Суховерхова Л. Інноваційні форми методичної роботи // Завуч. -2008. – № 17-18. С. 59.

¹⁶⁷ Святенко.О. Персональний веб-ресурс як портфоліо / Заступник директора. Щомісячний спеціалізований журнал № 04 (65), квітень 2017. – С. 9-10.

обмінюються досвідом та спільно шукають шляхи професійного зростання. Тобто, по суті, вони організують мережеву співпрацю.

Метою портфоліо є накопичення досягнень, відстеження професійного прогресу, представлення діяльності і професійного розвитку педагога за певний проміжок часу. Вдале портфоліо має неабияке практичне значення. Воно допомагає систематизувати інформацію про діяльність педагога, стимулює професійний розвиток і, зрештою, впливає на успішність атестації.

Нині найзручнішим є веб-портфоліо вчителя, представлене у вигляді персонального сайту, блогу, платформи з управління процесом навчання.

Використовуючи власний сайт або блог, педагог зможе викладати в мережу навчальний матеріал з окремих уроків чи тем, забезпечуючи їх мультимедійність, інтерактивність засобами сучасних веб-технологій. Окрім того, на персональному сайті або у блозі педагог може ділитися з колегами методичними розробками та власними знахідками для підвищення ефективності навчального процесу.

Персональний веб-ресурс педагог може використовувати і як платформу для створення й реалізації міжшкільних та всеукраїнських мережевих навчальних проєктів. Глобальний відкритий доступ до сайту дає змогу вчителю знайти педагогів-однодумців з різних куточків країни, аби об'єднати свої творчі здібності.

Окрім того, розроблення власного сайту дає педагогу змогу опанувати найсучасніші електронні застосунки та веб-сервери, що допомогатимуть йому висвітлити отриманий досвід та результати власних досліджень, поглибити комунікаційний досвід під час вебінарів. В міжатастаційний період педагог може проводити у веб-просторі майстер-класи, навчальні тренінги та семінари з колегами, аби допомогти всім охочим глибше опанувати сучасні інформаційні технології й успішно використовувати їх у своїй діяльності.

Регулярно публікуючи в мережі шляхи та напрями своєї самоосвіти, результати підвищення професійної кваліфікації, власні приклади застосування новітніх світових практик, педагог у такий спосіб відображає динаміку свого професійного зростання.

Ми вважаємо, що при значному різноманітті поглядів вчених та практиків щодо ефективних форм науково-методичної роботи спільною є думка про те, що вирішення завдань підвищення майстерності педагогічних працівників можна лише шляхом використання широкої палітри різноманітних форм науково-методичної роботи у тісному взаємозв'язку, та реалізацію прав педагогів на вільний вибір тих, які відзначаються гнучкістю й враховують потреби, що виникли в процесі практичної діяльності.

На нашу думку, успіх у побудові професійної кар'єри в значній мірі залежить від рівня інноваційної діяльності та активності педагога. Активність особистості – це особливий вид діяльності або особлива діяльність, що відзначається інтенсифікацією її основних характеристик (цілеспрямованості, мотивації, усвідомленості, володіння способами й прийомами дій, емоційності), а також наявністю таких властивостей, як ініціативність і ситуативність.

Інноваційна активність педагога характеризується певними ознаками. По-перше, вона повинна мати стратегічний характер у перспективі, навіть у реальному часі (оскільки різко зросла нестабільність зовнішнього середовища). По-друге, інноваційна активність повинна мати тактичний характер, тобто вона має бути раціональною як за послідовністю дій, так і за їх своєчасністю, щоб забезпечити необхідну (відповідно до ситуації) її динамічність. На думку І. Гавриша¹⁶⁸ інноваційна активність визначається декількома показниками. У стратегічному плані це:

а) якість інноваційної стратегії. Відповідність стратегії місії-призначення і місії-орієнтації зовнішньому середовищу, потенціалу, цілям, іншим стратегіям освіти загалом і навчального закладу зокрема;

¹⁶⁸ Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти): монографія / І. В. Гавриш. – Харків: ХОНМІБО, 2005.

б) рівень мобілізації інноваційного потенціалу. Виявлена здатність до залучення необхідного потенціалу, не лише очевидної і відомої, а й прихованої його частини, тобто здатність проявити вищу компетенцію під час мобілізації інноваційного потенціалу;

в) рівень залучених ресурсів;

г) методи, культура, орієнтири, що використовуються під час інноваційних змін;

д) обґрунтованість рівня інноваційної активності, що реалізується.

У тактичному плані інноваційна діяльність характеризують такі показники: відповідність нововведень викликам часу; швидкість (темп) розроблення і реалізації інноваційної стратегії. Мається на увазі інтенсивність дій щодо створення і просування нововведень, упровадження інноваційних змін.

На наш погляд, інноваційну активність педагога доцільно розглядати як поєднання трьох стрижневих характеристик: інноваційної готовності; інноваційної діяльності та її результативності, спрямованої на вдосконалення власної педагогічної діяльності та діяльності закладу загальної середньої освіти загалом. У процесі інноваційної діяльності вчителями розв'язуються такі завдання: освоєння (впровадження) новацій; розроблення власних новацій; проведення педагогічних експериментів; передачі власного досвіду й напрацювань.

Ми переконані в тому, що характер інноваційної діяльності педагога залежить від умов, що склалися в конкретній освітній установі та, передусім, від рівня його готовності до цієї діяльності.

Під готовністю до інноваційної діяльності розуміємо сукупність якостей учителя, що визначають його націленість на розвиток власної педагогічної діяльності та діяльності всього колективу школи, а також його здатності виявляти актуальні проблеми освіти учнів, знаходити і реалізовувати ефективні способи їх розв'язання.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками, як: усвідомлення потреби в упровадженні педагогічних інновацій у власну педагогічну практику; інформованість щодо новітніх педагогічних технологій, знання новаторських методик роботи; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових¹⁶⁹.

Ці показники виявляються в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсучасніших технологій у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає.

Спрямованість учителя на розвиток своїх професійних здібностей і на досягнення якомога кращих результатів – необхідна умова набуття інноваційною діяльністю сенсу цінності та мети, побудови успішної професійної кар'єри. Працюючи тільки в режимі репродукції, відтворення вже освоєних колись способів діяльності, висококласним професіоналом стати неможливо. Шлях до успішної професійної кар'єри лежить через критичне ставлення до себе, до вже досягнутого і пошуки шляхів та засобів розвитку своєї практики.

Друга складова готовності до інноваційної діяльності – комплекс знань про сучасні вимоги до результатів сучасної шкільної освіти, інноваційні освітні моделі й технології, інакше кажучи, про все те, що визначає потреби й можливості розвитку існуючої педагогічної практики.

Третій компонент готовності вчителя до інноваційної діяльності – сукупність знань щодо способів розв'язання завдань цієї діяльності, якими володіє вчитель, тобто компетентність у галузі педагогічної інноватики.

¹⁶⁹ Н. Васильченко Методика визначення готовності педагогічного колективу до впровадження освітніх інновацій / Н. Васильченко // Завуч. – 2005. – № 13. – С. 11.

Інноваційна діяльність, як і будь-яка інша може бути розвинена різною мірою. В. Сластєнін і Л. Подимова характеризуючи ступінь сформованості інноваційної діяльності, виділили чотири рівні, як от:

а) адаптивний рівень.

Ставлення до нового індивідуально, система знань і готовність для їх використання в необхідних педагогічних ситуаціях не сформовані;

б) репродуктивний рівень

Відзначається більш стійким ставленням до педагогічних новацій, виявляється прагнення до встановлення контактів із педагогами-новаторами, основний акцент робиться на задоволенні педагогічною діяльністю;

в) евристичний рівень.

Характеризується більшою цілеспрямованістю, стійкістю, усвідомленню шляхів і способів введення новацій;

г) креативний рівень.

Відрізняється високим ступенем результативності інноваційної діяльності, високою чутливістю до проблем, творчою активністю¹⁷⁰.

В інноваційній діяльності педагогів важливе місце займають імпровізація, педагогічна інтуїція, творча уява, що забезпечують створення оригінальних авторських підходів до виховання дітей. У структурі особистості гармонійно поєднуються наукові й педагогічні інтереси та потреби. Високий рівень педагогічної рефлексії, творчої самостійності створює умови для ефективної самореалізації поза можливостями вчителя. Педагоги цілеспрямовано шукають інформацію, якої бракує. Нерідко вони виступають ініціаторами створення авторських шкіл, проведення семінарів, конференцій з інноваційної педагогіки.

Таким чином, інноваційна діяльність та активність педагога в сучасних умовах – найважливіша якість професіонала, без наявності якої неможливо досягти високого рівня педагогічної майстерності та мати успіх у професійній кар'єрі.

Аналіз досвіду організації та управління науково-методичною роботою в закладах загальної середньої освіти. Науково-методична робота у закладах загальної середньої освіти (ліцєях, гімназіях) – це заснована на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду системи аналітичної організаційної діяльності з підвищення професійної компетентності вчителів, як наслідок, – ефективності освітнього процесу.

Вони здатні виконувати функцію науково-методичних центрів шкільної освіти міста, району, адже педагоги саме цих закладів є керівниками міських, районних методичних об'єднань учителів, керівниками творчих груп, шкіл передового досвіду. Більшість таких освітніх закладів є опорними у регіоні з питань організації науково-методичної роботи.

Нами проаналізований та узагальнений найбільш відомий серед освітян досвід організації науково – методичної роботи гімназій, ліцєїв Сумської та Чернігівської областей.

У системі науково - методичної роботи гімназій та ліцєїв Чернігівської області чітко прослідковується співпраця з науковими інститутами та закладами вищої освіти. Практикуються лекції-консультації науковців, уроки-покази з демонстрацією нових технологій навчання, презентації дослідів керівників та вчителів, діалогові ігри. Педагоги залучаються до роботи у творчих групах дослідницько-експериментального спрямування.

Результативність цієї роботи підтверджується навчальними досягненнями учнів, передусім – обдарованих, які є учасниками та переможцями 4 етапу Всеукраїнських олімпіад та 3 туру конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт МАН. Результатом творчої науково-методичної роботи педагогічного колективу школи є створення унікальної відеотеки, яка налічує 4 тис. 150 навчальних фільмів, що постійно використовуються в освітньому процесі.

Успішно працює науково-методичний центр гімназії № 31 художньо-естетичного профілю м. Чернігова, спрямовуючи зусилля педагогічного колективу на розв'язання науково-методичної проблеми «Здійснення особистісної орієнтації освіти як однієї з

¹⁷⁰ Сластєнін В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластєнін, Л. С. Подимова. – М.: Магистр, 1997.

головних умов для творчої самореалізації та розвитку обдарованих дітей». Центр має друкований орган «Методичний вісник», що виходить п'ять разів протягом навчального року. Щороку в квітні проводиться виставка-огляд науково-методичних робіт учителів. Основний напрям діяльності центру – забезпечення творчої співпраці педагогічного та учнівського колективів, координація роботи творчих груп учителів із викладачами ЗВО, організація науково-дослідницької роботи учнів та вчителів. Під керівництвом викладачів Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка учні гімназії беруть участь у Всеукраїнських науково-практичних конференціях, семінарах, тренінгах.

Головною змістовною ідеєю, яку необхідно покласти в основу оновлення діяльності всіх професійних об'єднань педагогів, є ідея розвитку школи. Втілення цієї ідеї у спеціалізованій ЗОШ № 1 м. Чернігова сприяє налагодженню зв'язків з органами управління освітою та навчальними закладами близького і далекого зарубіжжя. Адміністрація школи здійснює учнівський та педагогічний обмін із навчальними закладами Англії, Швеції, штатом Північна Кароліна (США). За 10 років співпраці понад 200 учнів брали участь у конкурсі з відбору для навчання в США. Щороку чотири-шість учнів навчаються у Штатах.

Протягом зазначеного періоду співпраці гостями школи були вчителі американської школи, представники корпусу Миру та Центру громадської освіти м. Бірмінгем та ін. У школі працює гурток із вивчення польської мови; відбувся обмін делегаціями учнів та вчителів ЗОШ № 1 та школи польського міста Тарнобжика. Налагоджуються професійні зв'язки педагогічного колективу з німецькими школами (м. Меммінгем). Понад 10 років школа підтримує творчі зв'язки зі спеціалізованою школою №10 з поглибленим вивченням іноземних мов білоруського міста Гомель.

У гімназіях та ліцеях Сумської області створюються перспективні моделі організації науково-методичної роботи з педагогами. Педагогічні колективи освітніх закладів, його керівництво працюють задля підвищення дієвості науково-методичного центру, вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду, залучення викладачів до активної участі у педагогічних ярмарках, конкурсах «Учитель року», дослідно-експериментальній роботі з питань інноваційного оновлення освітнього процесу.

У системі науково-методичної роботи ліцеїв та гімназій вивчаються і творчо впроваджуються інноваційні освітні технології, зокрема, розвивальне навчання, комп'ютерні технології, інтерактивні методи; навчально-дослідницька діяльність учнів; особистісно-орієнтована технологія; блочно-семестрова система.

Так, у Конотопській гімназії головним принципом, на основі якого здійснюється науково-методична робота як система, є принцип діагностичного підходу. Діагностична діяльність здійснюється в декількох напрямках: моніторинг навчальних досягнень учнів із предметів, вивчення рівня професійної компетентності педагогічних працівників та їх потреб на близьку і далеку перспективу.

Реалізація діагностичної функції в гімназії здійснюється шляхом вивчення фактичного стану рівня розвитку педагогічного колективу та мотив діяльності окремих педагогів. Реальний рівень функціонування визначається під час атестації кадрів. У діяльності педколективу Конотопської гімназії діагностична функція реалізується в процесі впровадження семестрово-блочно-залікового режиму навчання та здійснення експерименту «Формування навичок самоосвітньої діяльності учнів як необхідна умова розвитку творчої особистості в навчальних закладах нового типу». Робота педагога над індивідуальною проблемою визначається на основі діагностики.

Успішно відпрацьовується модель готовності директора школи до реалізації управлінських функцій на основі діагностики якісного стану освітнього процесу та кадрового забезпечення цього процесу. У зв'язку з тим, що гімназія перейшла на новий вид планування, – цільові проекти – керівники гімназій одночасно є керівниками проектів «Педагогічний Еверест» і «Педагогічний моніторинг».

Працюючи над науково-методичною проблемою «Особистісно-зорієнтована система навчання й виховання та її вплив на розвиток інтелектуально-пізнавальних і творчих

здібностей дитини», педагогічний колектив буде навчально-виховний процес на науково-концептуальній основі таких сучасних освітніх технологій навчання й виховання, як: класична традиційна класно-урочна; особистісно зорієнтована; інтерактивна; рівнева диференціація.

У закладі напрацьована система технологій, традиційних і нетрадиційних форм методичної роботи, спрямованих на реалізацію обраної колективної науково-методичної проблеми. Однією з форм такої роботи є тренінгова, оскільки ця форма проблемного навчання зорієнтована на відпрацювання й закріплення ефективних моделей поведінки, максимально активну участь слухачів, взаємний обмін досвідом та використання ефективної групової взаємодії.

Педагогічний колектив Глухівської загальноосвітньої школи I-III ст. № 2 у своїй практичній діяльності орієнтується на креативну модель розвитку навчального закладу, активно й творчо долучається до педагогічних інновацій. На його базі неодноразово відбувається [#EdCampGlukhiv](#) на різні актуальні теми, зокрема «Нова українська школа: новітні технології». EdCamp – це конференції, які проводять самі учасники, – як правило, їх називають «неконференцією». Edcamp призначені для отримання інтерактивного професійного досвіду викладачами шкіл (за західними стандартами – викладачами системи K-12). EdCamps є зразком *barsamp*'а, де безкоштовні конференції учасників з основним акцентом на технології і комп'ютери. Освітні технології – найпоширеніша тема на *edcamp*'і, так само, як і педагогіка, практичні приклади використання в навчальному процесі сучасних технологій, вирішення проблем у класі.

Особливістю формату EdCamp є те, що одночасно в різних кабінетах проходять кілька сесій експертів. Можна вільно переходити з однієї локації на іншу, що дуже зручно, адже лише побувши на лекції, ти можеш зрозуміти, чи цікава ця інформація.

Цікавими та насиченими були майстер-класи «Інноваційний провайдинг у світ контroversійних питань» від креативних та професійних експертів Луценко Світлани Миколаївни та Ніколаєнко Світлани Петрівни; майстер-клас «Професійний брендінг, або як створити атмосферу успішності» від Діани Пінчук. Завдяки новому дискусійному формату учасники самостійно визначають програму й хід заходу. Після завершення EdCamp усі відчувають так званий «ефект довгого хвоста», що виявляється у продовженні дискусій і спільній діяльності педагогів, що сприяє підвищенню професійної компетентності.

Науковці й практики пропонують перебудувати освітній процес у закладах загальної середньої освіти на інноваційній основі, починаючи з налагодження системи зв'язків із гімназіями (ліцеями) – партнерами; участі у міжнародних програмах та проектах; створення наукового шкільного товариства педагогів і учнів; запровадження викладання нових навчальних дисциплін і факультативних курсів; організація демократичної системи учнівського самоврядування; створення гімназії (ліцею) на відкритій системі; організація власного науково-методичного видавництва; налагодження співпраці учителів гімназії з науковцями ВНЗ.¹⁷¹

Важливим напрямом інноваційної науково-методичної діяльності у гімназії, ліцеї є впровадження експерименту. Ідеться про залучення педагогів-практиків до творчої діяльності та дослідно-експериментальної роботи, а також про формування в них нових підходів до організації науково-методичної роботи, нового розуміння педагогічної творчості з одного боку, і як результату позитивного розвитку ліцейної освітньої системи, з другого.

Заслугує на увагу методичний супровід упровадження нових освітніх технологій у колеґіумі № 11, гімназії № 31, спеціалізованих школах міст Чернігова, Глухова, Сум та Шостки, гімназіях № 1, 5 м. Прилук, Носівській, Ріпківській районних гімназіях та в інших закладах. Зокрема, у гімназії № 5 м. Прилук та Шосткинській гімназії успішно впроваджуються інформаційні технології.

¹⁷¹ Єрмола А. М., Василенко О. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогами – Х.: ІМЦ, 2007.

Шосткинська гімназія входила до списку найбільш інноваційних закладів світу. Більше десяти років цей освітній заклад співпрацює із всесвітньо відомою кампанією, що займається розробкою програмного забезпечення. Гімназія брала участь у проекті «Школи Microsoft». Нині в закладі активно впроваджують інноваційні технології, що дозволяє покращити викладання й навчання шкільних дисциплін. Тому робота колективу була направлена на реалізацію науково-методичної проблеми «Формування інноваційної культури педагога гімназії для забезпечення якісної освіти шляхом впровадження інноваційних технологій» за пріоритетним напрямком роботи «Впровадження інноваційних технологій для підвищення професійної майстерності вчителя».

Удосконаленню педагогічної майстерності вчителів сприяє їх участь у фахових конкурсах. Формуванню інформаційно-методичної культури педагогів сприяють публікації, інтернет-видання, робота блогів, участь у виставках. Інноваційні технології навчання висвітлено у фрагментальному науково-методичному віснику «Використання інтерактивних технологій та електронних підручників». Слід відмітити активність участі вчителів гімназії у роботі міських методичних об'єднань, семінарів, творчих групах, конференціях. Окрім того, з метою вирішення науково-методичної проблеми протягом року проводяться засідання психолого-педагогічного консилиуму, на яких вивчалися теоретичні та практичні аспекти формування та розвитку компетентностей гімназистів.

У Глухівському ліцеї інтернаті з посиленою військовою підготовкою з успіхом використовується програма психологічної підтримки освітнього процесу, розрахована на ліцеїстів, їх батьків, викладачів. Для підвищення професійного рівня викладачів проводяться психолого-педагогічні семінари, конференції: «Самореалізація творчої особистості в умовах інноваційної структури», «Система роботи з розвитку інтелекту і творчості учнів у ліцеях, гімназіях» тощо. Велику роботу виконує психологічна служба ліцею разом із науковцями Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України з проблеми «Розвиток творчих здібностей учнів у процесі диференційованого і індивідуального навчання»: педагогічний колектив ознайомлено з науковою інформацією щодо основних критеріїв виявлення творчих здібностей особистості; проводилася психодіагностика інтелекту учнів старших класів; досліджено статусну позицію обдарованих дітей у класному колективі; створено тестотеку з виявлення творчих здібностей учнів (комп'ютерний варіант); надано допомогу вчителям зі створення індивідуальних корекційних програм з розвитку творчих здібностей учнів; організовано системну роботу психологічного консультативного центру для вчителів цих освітніх закладів.

У центрі уваги методичних служб гімназій та ліцеїв – профільне навчання, адже ці заклади з дня свого заснування є профільними. Комплектування класів у ліцеях, гімназіях, спеціалізованих школах Сумської та Чернігівської областей здійснюється за профілями навчальних закладів. Департамент освіти, міські відділи освіти забезпечують освітній процес науково-методичним супроводом профільності навчання. Розроблені лекції, методичні рекомендації, створені відеотеки досвіду запровадження профілів у освітніх закладах областей, тощо. На обласних семінарах директорів, заступників директорів гімназій, ліцеїв розглядаються питання профільності навчання, здобутки та перспективи цього напрямку роботи.

Отже, здійснення якісних результативних змін у діяльності закладу загальної середньої освіти неможливе без належного творчого рівня науково-методичного забезпечення та педагогів, які плідно працюють. Тому постійне підвищення кваліфікації, удосконалення педагогічної майстерності, упровадження в практику роботи сучасних досягнень психолого-педагогічної науки та інноваційних педагогічних технологій є пріоритетами на освітянській ниві.

Модель організації та управління системою науково-методичної роботи та ефективні умови її реалізації. Використання методу педагогічного моделювання є одним із перспективних шляхів вирішення проблеми управління науково-методичною роботою в

закладах загальної середньої освіти й передбачає побудову такої системи, яка б функціонувала аналогічно досліджуваному процесу.

Вивчення досвіду організації та управління науково-методичною роботою в гімназіях, ліцеях зазначених областей дало нам змогу узагальнити цей процес як наукову проблему та педагогічну й управлінську практику у вигляді структурно-функціональної моделі методичної системи, яка представлена на Рис. 1.

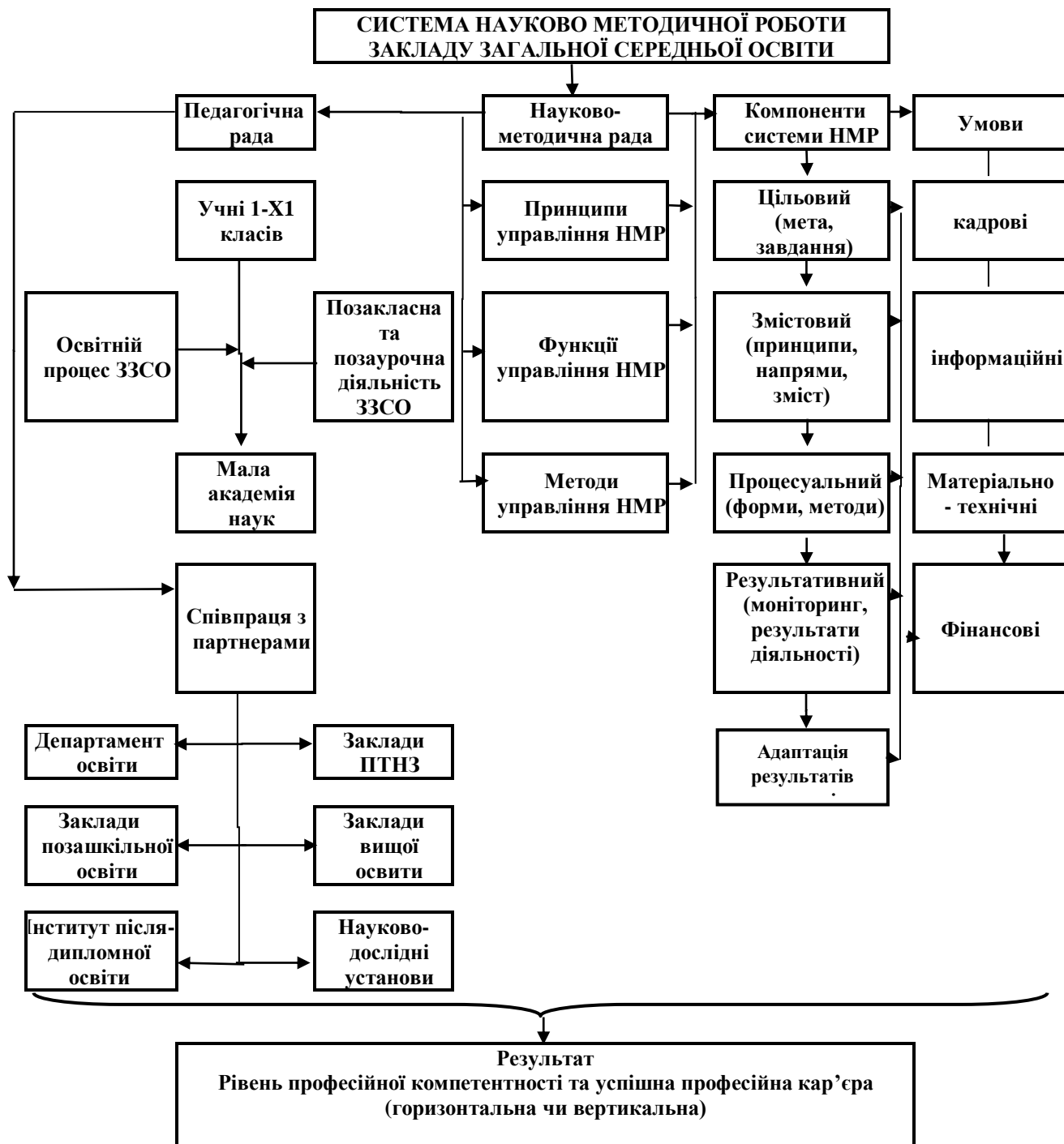


Рис. 1. Модель організації та управління системою науково-методичної роботи закладу загальної середньої освіти (ліцею, гімназії)

Нами виділені та обґрунтовані необхідні й достатні організаційно-педагогічні умови реалізації запропонованої моделі управління науково-методичною роботою в закладах загальної середньої освіти. Такими, на нашу думку, є:

1. Оптимальність цілей і завдань науково-методичної роботи на визначений період.
2. Оптимальність визначеного змісту. Інформаційна насиченість змісту: актуальність проблематики та її практичне значення; зміст (пріоритетність, обсяг, інформаційне забезпечення, відповідність поставленим цілям та завданням).
3. Оптимальність педагогічних засобів для досягнення поставлених цілей та завдань.
4. Реалізація системного та діагностичного підходів в організації та управлінні науково-методичною роботою.
5. Удосконалення контрольної-аналітичної діяльності.
6. Ефективне управління науково-методичною роботою значною мірою залежить від фахової управлінської освіти та компетентності тих, хто її організовує та координує.
7. Управління науково – методичною роботою сучасного закладу загальної середньої освіти має бути спрямована на забезпечення інноваційної освітньої діяльності педагога.
8. Створення філософії управлінської системи; стимулювання інноваційного режиму роботи педагогічного колективу шляхом запровадження нової управлінської етики, як перспективної форми інноваційної науково-методичної роботи з педагогічними кадрами.
9. Врахування у роботі з педагогами засад психології управлінської діяльності, і на її основі оновлення змісту управлінської діяльності.
10. Створення умов для самоосвітньої діяльності на діагностичній основі, за результатами моніторингу педагогічної, методичної, психологічної підготовки вчителя.
11. Впровадження нової філософії освіти¹⁷².

Висновки. Отже, важливу роль у забезпеченні реформування освіти відіграє модернізація науково-методичної роботи в освітньому закладі через впровадження сучасних навчально-виховних, управлінських технологій, стимулювання професійного зростання педагогів, підвищення їхньої професійної майстерності, зокрема, через ефективне застосування дієвих форм і методів навчання дорослих, інструментальних засобів, систем комп'ютерного навчання та інформаційної мережевої взаємодії.

Формування новітнього, удосконаленого змісту освіти неможлива без відповідного науково-методичного забезпечення, педагогічного колективу однодумців, який у своїй практичній діяльності орієнтується на сучасну модель розвитку освітнього закладу, активно, творчо долучається до педагогічних інновацій, і за умови координації зусиль усіх педагогів, зосередження їхньої уваги на вирішенні конкретної педагогічної проблеми зможе значно підвищити результативність і ефективність освітнього процесу,

Література

1. Васильченко Н. Методика визначення готовності педагогічного колективу до впровадження освітніх інновацій // Завуч. – 2005. – № 13. – С. 11-13.
2. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти): монографія – Харків: ХОНМІБО, 2005. – 388 с.
3. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогами. – Х.: ІМЦ, 2007. – 343 с.
4. Закон України “Про освіту” // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцейх і гімназіях: монографія. – К., 2001. – 204 с.

¹⁷² Зайцева О. М., Козлова В. Р. Організаційно-педагогічні умови ефективності управління науково-методичною роботою в закладах загальної середньої освіти / Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць. – Вип. 3 (38). – Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2018. – С. 193-197.

6. Зайцева О. М., Козлова В. Р. Організаційно-педагогічні умови ефективності управління науково-методичною роботою в закладах загальної середньої освіти / Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць. – Вип. 3 (38). – Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2018. – С. 191-198.
7. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/reform/54276/>.
8. Святенко О. Персональний веб-ресурс як портфоліо // Заступник директора. Щомісячний спеціалізований журнал № 4 (65), квітень 2017. – С. 8-11.
9. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
10. Суховерхова Л. Інноваційні форми методичної роботи // Завуч. – 2008. – № 17-18. С. 58-63.
11. Святенко О. Персональний веб-ресурс як портфоліо // Заступник директора. Щомісячний спеціалізований журнал № 4 (65), квітень 2017. – С. 8-11.

2.5. DETERMINING THE NEED FOR PROFESSIONAL SKILLS AND ITS IMPACT ON SUPPLY

2.5. ВИЗНАЧЕННЯ ПОТРЕБИ У ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧКАХ І ЇЇ ВПЛИВ НА НАДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Ринок праці в сучасному суспільстві носить не локальний, а глобальний характер. Тому вирішення викликів залежить як від місцевого рівня, але і принципово від реформи і законодавчо-нормативного супроводу на рівні держави. Подолання негативного зовнішнього впливу можливе лише за максимальної активізації власних зусиль від переосмислення ситуації до практичних дій щодо приведення професійної освіти у відповідність до потреб економіки області, активного запровадження державно – приватного партнерства, оновлення змісту освіти, матеріально-технічної бази із залученням соціальних партнерів.

Вкрай важливим на цьому етапі є нова нормативно-законодавча база, впровадження системи публічно-громадського управління, фінансування на нормативній основі за освітні послуги здобувачам освіти замість утримання споруд, що практикується зараз, внесення комплексу змін в освітній процес, побудованому за модульно-компетентнісним підходом, перехід на визначення компетенцій та кваліфікацій, забезпечення якісно нового рівня підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, впровадження державно-громадського управління закладами.

Система підготовки робітничих кадрів і, особливо, перепідготовки, підвищення кваліфікації покликана забезпечувати зростання професійного рівня і навичок, відновлювати трудову активність, сприяти скороченню періоду безробіття, покращувати психоемоційний стан особи, зрештою, задовольняти як особистісні, так і громадські потреби. У поставленому питанні щодо переходу після перерви до трудової діяльності йдеться про надання професійної освіти і навчання, за допомогою якої дорослі можуть розвинути свої вміння та компетенції і придбати нові. Навчання таких осіб належним чином організовано в обласній службі зайнятості, а заклади професійної (професійно-технічної) освіти, відібрані на конкурсній основі, є прямими виконавцями¹⁷³.

Вивчення потреб у навчанні та розвитку працівників є одним з ключових факторів, що впливають на дієвість не лише самого навчання, але і успішності діяльності організації в цілому. В умовах постійних динамічних змін та невизначеності від спроможності організації постійно навчатись залежить її майбутнє. Правильно і вчасно визначені потреби слугують орієнтирами для інвестування ресурсів та на наявні та майбутні виклики. Залучення працівників до вивчення потреб у навчанні та розвитку також важливе для мотивації персоналу для досягнення визначених цілей.

Навчання життєвих навичок є неодмінним елементом високоякісної освіти. Вони підвищують конкурентоспроможність випускників на ринку праці. Визначення потреби в підготовці персоналу – це встановлення невідповідності між професійними знаннями, уміннями та навичками, які повинен мати персонал організації для виконання її поточних і перспективних цілей та тими наявними знаннями, уміннями й навичками, котрі персонал має на теперішній час. Визначення потреби у професійному розвитку працівника здійснюється на всіх рівнях управління: організації в цілому, структурного підрозділу, окремого працівника¹⁷⁴.

Система професійної освіти і навчання в регіоні має не лише належні практики, спрямовані на досягнення сучасного рівня освітнього процесу, пошук можливостей для розвитку соціального партнерства, тісної співпраці з недержавними приватними структурами, а й орієнтується на міжнародний досвід і активне впровадження євроінтеграційних проектів, щоб забезпечити не тільки задоволення потреб ринку праці, а й

¹⁷³ Сльникова Г. В. (2003): Теоретичні підходи до моделювання державногромадського управління, с. 10.

¹⁷⁴ Андрущенко В. (2011): Державно-громадський характер управління освітою, с. 5.

особистих потреб громадян у професійному розвитку і реалізації можливостей навчання протягом усього життя.

Всі процеси, які відбувалися після 2016 року в галузі освіти Дніпропетровської області, відзначаються еволюційним характером. Напрацьована системність у роботі департаменту освіти і науки облдержадміністрації та його партнерів, відповідних установ і закладів дозволяє отримувати стабільні результати і проводити певну оптимізацію мережі та ресурсів.

Середньострокова та довгострокова перспектива розвитку системи професійної освіти і навчання області визначаються стратегією розвитку Дніпропетровської області на період до 2020 року, регіональною цільовою соціальною програмою «Освіта Дніпропетровщини» до 2018 року, регіональною цільовою соціальною програмою «Молодь Дніпропетровщини 2012-2021 років» з подальшим уточненням та покроковою деталізацією в щорічних програмах соціально-економічного та культурного розвитку, бюджетах міст та об'єднаних територіальних громад і в цілому області, та окремих галузевих і цільових програмах, які передбачають:

- стратегічну місію у примноженні економічної заможності області та конвертування її в комфортні та безпечні умови проживання мешканців області;

- стратегічна ціль 1 бачиться у зменшенні економічних дисбалансів і досягатиметься шляхом диверсифікації економіки, розвитку периферійних районів, інноваційного зростання, а також налагодження закордонного та внутрішнього туризму;

- наступною ціллю є розвиток сільських територій за рахунок підвищення доданої вартості, збільшення сільського населення і удосконалення інфраструктури сільських територій;

- третя ціль – це екологічна та енергетична безпека, для досягнення якої передбачається створення умов для поліпшення стану довкілля і управління відходами, розвиток екомережі та рекреаційних зон, дієвої енергоефективності та застосування альтернативної енергетики;

- таку важливу ціль як розвиток людського капіталу реалізувати через освіту для зайнятості, підвищення громадської активності мешканців та всебічного розвитку громад.

Стратегією розвитку Дніпропетровської області на період до 2020 року передбачено розвиток людського капіталу реалізувати через освіту, підвищення громадської активності та всебічний розвиток громад, більш чітко систематизовані цілі та оперативні кроки щодо бачення розвитку професійної освіти і навчання, але, на жаль, не відбулося корегування напрацьованих в ході реалізації попереднього пілотного проекту Європейського Фонду Освіти в області довготермінових прогнозів потреби в кваліфікованих робітничих кадрах, розроблених сценаріїв розвитку регіону, оптимізації і адаптації мережі закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Свого часу процедура Європейського Фонду Освіти, апробована в Дніпропетровській області, була схвалена для використання щодо збору інформації з метою обґрунтування регіонального/державного замовлення на підготовку робітничих кадрів в Україні.

Існує потреба у вивченні та прогнозуванні попиту у кваліфікованих працівниках, удосконаленні формування та розміщення регіонального/державного замовлення, підвищення професійної підготовки кадрів та якості робочих місць, удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази з питань професійної освіти, участі роботодавців у реалізації освітніх програм тощо.

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 06. 06. 2014 № 688 «Про затвердження Порядку проведення вхідного контролю знань, умінь та навичок для осіб, які приймаються на навчання за програмами перепідготовки або підвищення кваліфікації до професійно-технічних навчальних закладів» в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, вибудовується система підтвердження неофіційного та неформального навчання шляхом запровадження вхідного контролю. Творчими групами педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, та фахівців навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти у Дніпропетровській області в 2018 році напрацьовані

комплекти контрольних-оцінювальних матеріалів для підтвердження кваліфікації з професій, за якими ведеться професійно-технічне навчання, підвищення кваліфікації та перепідготовка. Вищезазначені комплекти контрольних-оцінювальних матеріалів є обов'язковим додатком до Правил прийому на навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти. В 2018 році та I півріччі 2019 року за відсутністю заяв від абітурієнтів вхідний контроль в державних закладах професійної (професійно-технічної) освіти, не проводився¹⁷⁵.

В системі професійної освіти і навчання особливого значення набуває розвиток підприємництва шляхом опанування навчальних предметів економіко-галузевого профілю та окремих програм з підтримки відкриття власної справи та самозайнятості. Представники закладів професійної (професійно-технічної) освіти, (випускники та викладачі) в 2016 році пройшли навчання на модульних курсах соціально-просвітницького проекту «Навігатор підприємця», сформованих на гендерній основі. Власне самозайнятість випускників системи професійної освіти і навчання формально лише фіксується і може мати продовження лише за сприяння служби зайнятості і, в окремих випадках, власної позиції та зусиль конкретних осіб.

Більше для розвитку та поширення підприємництва серед випускників і безробітної молоді сьогодні робиться обласною службою зайнятості – від надання консультацій з питань організації підприємницької діяльності, до семінарів з орієнтування на самозайнятості і бізнес-планування та безпосередньої підтримки такої діяльності, кар'єрний супровід Дніпровський обласний центр зайнятості. Прямий облік наданих послуг з поширення підприємництва, самозайнятості, створення бізнесу випускниками професійної освіти і навчання, а тим більше результативності (на відміну від служби зайнятості) в системі профтехосвіти не ведеться.

Також значно поліпшить ситуацію створення умов, в яких учні набувають знання про сучасну ринкову економіку і здатність вести власну справу. Зрозуміти ці проблеми, засвоїти перші кроки допомагає вивчення в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, предметів «Економіка», «Основи галузевої економіки та підприємництва». Вивчення цих предметів сприяє розвитку особистості, здатності до відкриття і ведення власного бізнесу.

В Дніпропетровській області, створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак.

Особи з інвалідністю та особи з особливими освітніми потребами мають переважне право на зарахування до закладів професійної (професійно-технічної) освіти, .

Професійна підготовка або перепідготовка осіб з інвалідністю здійснюється за рахунок коштів державного та/або місцевого бюджетів у межах обсягів державного та/або регіонального замовлення з урахуванням медичних показань і протипоказань для подальшої трудової діяльності. Обрання форм і методів професійної підготовки здійснюється згідно з висновками спеціалістів медико-соціальної експертної комісії.

Професійна підготовка або перепідготовка осіб з особливими освітніми потребами здійснюється за рахунок коштів освітніх субвенцій, державного та місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством. У професійному навчанні осіб з інвалідністю, осіб з особливими освітніми потребами поряд із традиційними формами допускається застосування альтернативних форм навчання⁴.

Установлені відповідно до закону пенсія і стипендія виплачуються особам з інвалідністю, особам з особливими освітніми потребами у період навчання згідно чинного законодавства. Діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, під час навчання

¹⁷⁵ Наказ Міністерства освіти і науки від 06. 06. 2014 № 688 «Про затвердження Порядку проведення вхідного контролю знань, умінь та навичок для осіб, які приймаються на навчання за програмами перепідготовки або підвищення кваліфікації до професійно-технічних навчальних закладів».

перебувають на повному утриманні держави і забезпечуються цільовим фінансуванням витрат на їх утримання, умови яких визначаються Кабінетом Міністрів України.

Працевлаштування випускників із числа осіб з інвалідністю, осіб з особливими освітніми потребами здійснюється згідно із законодавством.

Розбудова подальшої кар'єри цілком залежить від власної позиції майбутніх випускників, їх налаштованості на результат, і при концентрації та докладанні належних зусиль це стає реальністю. Наявність в області значної кількості навчально-практичних центрів (один із найбільш високих рівнів охоплення в державі) відкриває додаткові можливості, є прикладом і вселяє впевненість у досягненні кінцевого результату.

Більшість профорієнтаційних заходів у системі професійної освіти і навчання проводяться з метою популяризації масових професій і значною мірою, орієнтовані на базові галузі економіки області. Особливого наголосу на розбудову кар'єри підприємця чи орієнтації на самозайнятість при цьому не робиться, як правило, через відсутність конкретних прикладів. Разом з тим, слід відзначити належну роботу в цьому напрямку центрів зайнятості, які працюють як з цільовими аудиторіями, так і на загал. Ті випускники, які протягом року від дня закінчення закладів професійної (професійно-технічної) освіти, зареєстровані в службі зайнятості, безпосередньо отримують такі послуги, але, на жаль, відповідної статистики щодо результатів немає. Таким чином можна відзначити, що професійна орієнтація на вибір випускниками системи професійної освіти і навчання кар'єри підприємця та самозайнятої особи впливає лише опосередковано і результативність таких заходів детально не обліковується і не аналізується.

За наявності позитивної динаміки попиту на робочу силу, працевлаштування і закріплення на робочому місці відбуваються в режимі повного сприяння. Визначальними за цих умов залишається стабільність економіки і безумовне виконання роботодавцем-замовником робітничих кадрів своїх зобов'язань згідно з укладеними навчальним закладом договорами, а в подальшому, на випуску уже на тристоронній основі з можливим корегуванням окремих моментів договору для досягнення кінцевої мети-забезпечення робочим місцем випускника. Потрібна лише постійна налаштованість на компроміси всіх учасників процесу і системна робота на кінцевий результат¹⁷⁶.

Визначними для економіки регіону та її потреб у професійних навичках є стабілізація обсягів виробництва товарів і послуг у базових видах економічної діяльності, інвестиційна діяльність, економічна активність населення і демографічна ситуація. За рахунок значної інерційності в соціально-економічному комплексі області не відбулося значних коливань у структурі зайнятого населення, за видами економічної діяльності традиційно зберігаються існуючі професійно-кваліфікаційні пропорції.

Разом із значною плінністю кадрів та низьким рівнем використання робочого часу, зменшенням робочих місць і падінням реальної заробітної плати невідповідність між попитом та пропозицією дещо нівелюється. Для забезпечення відповідності існуючих навичок і компетентностей до змісту професійної освіти і навчання вводиться регіональний і бізнесовий компоненти відповідно до потреб замовників освітніх послуг. Під конкретне замовлення роботодавців здійснюється професійне навчання безробітного населення. У більшості випадків це стосується сфери послуг, яка дає можливість не тільки бути працевлаштованим, але і стати самозайнятою особою. В цьому варіанті одночасно скорочується і надання статусу безробітних із числа осіб, які здобули професійну освіту і навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти,.

Виявлення попиту на професійні навички здійснюється на основі окремих моніторингових досліджень, і певна відповідність потребам ринку праці досягається за допомогою експериментально-статистичного методу. У регіоні, як і на рівні держави, немає розробленої методики (методології) та не створено обґрунтованої системи для виявлення попиту на професійні навички. Основним джерелом інформації про попит на професійні

¹⁷⁶ Михайленко О. (2007): Державно-громадське управління освітою, с. 48.

навички на рівні регіону може бути опитування та анкетування роботодавців. Але воно не є результативним, оскільки здійснюється фрагментарно і характеризується низькою зацікавленістю та відповідальністю роботодавців⁵.

Крім того, активно використовуються можливості служби зайнятості як для забезпечення відповідності ринку праці існуючих навичок і компетенцій, так і для полегшення переходу від економічної неактивності і безробіття. Вкрай важливу роль відіграє підготовка і підвищення кваліфікації робітничих кадрів безпосередньо на виробництві. Слід згадати також участь суб'єктів підприємницької діяльності, які надають освітні послуги, та навчально-практичні центри, створені на базі закладів професійної (професійно-технічної) освіти, .

Професійна підготовка або перепідготовка осіб з обмеженими можливостями здійснюється за рахунок коштів державного бюджету в межах обсягів державного замовлення з урахуванням медичних показань і протипоказань для наступної трудової діяльності. Обрання форм і методів професійної підготовки проводиться згідно з висновками спеціалістів медико-соціальної експертної комісії.

Особам, які належать до вразливої підгрупи, надається переважне право на зарахування до закладів професійної (професійно-технічної) освіти, під час навчання перебувають на повному утриманні держави і забезпечуються цільовим фінансуванням витрат на їх утримання, випускникам подається державна матеріальна допомога за нормативами, що встановлюються Кабінетом Міністрів України, гарантується працевлаштування за набутою професією¹⁷⁷.

У професійному навчанні осіб з обмеженими можливостями поряд із традиційними допускається застосування альтернативних форм навчання. Пенсія і стипендія виплачуються особам з обмеженими можливостями у період навчання згідно чинного законодавства.

Саме професійна освіта і навчання може стати критичною не лише у наданні загальної середньої освіти учням з інвалідністю, а й у забезпеченні їх професійною підготовкою та подальшим працевлаштуванням. Таким чином, професійна (професійно-технічна) освіта зможе впливати на забезпечення основних прав і свобод кожної людини, які гарантуються Конституцією України, а з моменту ратифікації Україною Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права інвалідів стають міжнародними юридичними зобов'язаннями держави.

В 10 закладах професійної (професійно-технічної) освіти, Дніпропетровської області навчається 283 учня з числа осіб з особливими освітніми потребами, для яких створюються необхідні умови для отримання професійної освіти і навчання. Так у 2018-2019 навчальному році робітничі професії «малляр, штукатур» в окремо сформованих групах здобувають 45 учнів з порушеннями психофізичного розвитку. У 2018 році дипломи кваліфікованого робітника отримали 85 випускників з числа осіб з особливими освітніми потребами, 90,5% випускників працевлаштовані за набутою професією.

Гострими проблемами, що впливають на середньостроковий та довгостроковий розвиток системи професійної освіти і навчання, є нераціональне використання державних коштів, наданих провайдером освітніх послуг; незадовільне матеріально-технічне забезпечення закладів професійної (професійно-технічної) освіти,.

На економіку регіону та її потребу у професійних навичках мають негативний вплив зменшення кількості економічно активного населення, збільшення рівня безробіття, зростання демографічного навантаження на працездатне населення, нестача робітничих кадрів. Вирішальним демографічним фактором є природне скорочення чисельності наявного населення, зростання міграційних процесів через зневіру населення у пошуку підходящої роботи.

Актуальною проблемою залишається оновлення змісту професійної освіти і навчання відповідно до запитів замовників освітніх послуг. Об'єктивною є потреба щодо підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників з урахуванням вимог роботодавців.

¹⁷⁷ Законодавство України (2013, Черв. 25). Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» 344/2013.

На доступ до працевлаштування випускникам первинної професійної освіти і навчання та їх закріплення на робочих місцях вирішальний вплив мають відсутність соціальних гарантій, належних умов праці та рівня заробітної плати, незадоволеність роботодавців рівнем підготовки фахівців, хиткість позиції замовників освітніх послуг на регіональному ринку праці.

Для полегшення переходу до трудової діяльності після періоду безробіття та економічної не активності обласною службою зайнятості запроваджено систему професійного навчання безробітного населення з подальшим його працевлаштуванням. Поширення самозайнятості стримує тонізація економіки.

Для формування в учнів вміння орієнтуватися в умовах сучасного виробництва передбачено опанування навчальних предметів економіко-технологічного профілю.

Фактори, які перешкоджають працевлаштуванню випускників професійної освіти і навчання :

- низька заробітна плата;
- відсутність трудового стажу;
- завищені очікування роботодавців щодо рівня кваліфікації та досвіду роботи випускників;

- відсутність соціальних гарантій;
- неофіційне працевлаштування та тіньова заробітна плата.

Фактори, які сприятимуть працевлаштуванню випускників системі професійної освіти і навчання :

- якісна підготовка кваліфікованих робітників;
- гідна заробітна плата;
- забезпечення соціальних гарантій;
- можливість кар'єрного росту;
- можливість вільного працевлаштування;
- належна організація робочого місця з можливим використанням інноваційних технологій;

- посилення інформаційно-роз'яснювальної роботи серед населення з питань праці;
- офіційне працевлаштування та заробітна плата.

Отже, важливим елементом визначення потреби у професійних навичках і вплив її на надання професійної освіти і навчання є інформаційно-аналітична підсистема фінансової безпеки підприємства, висока кваліфікація працівників освіти, яка має містити наступні дані: якісні і кількісні значення індикаторів фінансової безпеки, наявність або потенційність ризиків і загроз, формалізовані фінансові інтереси і стан їхньої реалізації, стратегічний план (стратегія) забезпечення фінансової безпеки закладів освіти, якісні і кількісні параметри використання фінансових ресурсів, обсяг останніх, а також джерела їх надходження, фінансовий план (бюджет).

Інформаційне забезпечення складається зі статистичної, економічної, комерційної, фінансової та іншої інформації. Джерела надходження інформації поділяються на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх джерел відносяться: показники фінансового обліку підприємства – дані можна отримати з балансу, звіту про фінансові результати, звіту про рух грошових коштів, звіту про власний капітал, приміток до фінансової звітності; показники управлінського обліку – інформація про фінансову та комерційну діяльність закладів професійної (професійно-технічної) освіти, звітів та планів і прогнозів, отриманих у процесах стратегічного, тактичного і оперативного планування, аналізу, контролю і бюджетування¹⁷⁸.

На нашу думку, встановлення фактичного рівня фінансової безпеки – ключовий етап її забезпечення. Тому важливим є вибір інструментарію для здійснення такої оцінки.

¹⁷⁸ Клокар Н. (2016): Розвиток професійних компетентностей керівників місцевих органів управління освітою в умовах децентралізації, с. 402.

Література

1. Г. В. Єльнікова, «Теоретичні підходи до моделювання державногромадського управління», Директор школи, № 40 (280), с. 10-11, 2003.

2. В. Андрущенко, «Державно-громадський характер управління освітою», Вища освіта України, № 3, с. 5-8, 2011.

3. Наказ Міністерства освіти і науки від 06. 06. 2014 № 688 «Про затвердження Порядку проведення вхідного контролю знань, умінь та навичок для осіб, які приймаються на навчання за програмами перепідготовки або підвищення кваліфікації до професійно-технічних навчальних закладів».

4. О. Михайленко, «Державно-громадське управління освітою», Директор школи. Київ, Україна, № 1, с. 46-51, 2007.

5. Законодавство України (2013, Черв. 25). Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» 344/2013. [<https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>].

6. Natalia Klokar, «Розвиток професійних компетентностей керівників місцевих органів управління освітою в умовах децентралізації», PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Rocznik Polsko-Ukraiński, T. XVIII, s. 399-413, 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://wp.ujd.edu.pl/rocznik/uploads/Rocznik%20Ca%20o%20C5%9B%20C4%87.pdf>.

References

1. H. V. Yelnykova, «Teoretychni pidkhody do modeliuвання derzhavnohromadskoho upravlinnia», Dyrektor shkoly, № 40 (280), s. 10-11, 2003.

2. V. Andrushchenko, «Derzhavno-hromadskyi kharakter upravlinnia osvitoiu», Vyshcha osvita Ukrainy, № 3, s. 5-8, 2011.

3. Order of the Ministry of Education and Science of June 6, 2014 No. 688 «On Approval of the Procedure for Entrance Control of Knowledge, Skills and Skills for Persons Admitted to the Training Programs for Retraining or Upgrading to Vocational Schools».

4. O. Mykhailenko, «Derzhavno-hromadske upravlinnia osvitoiu», Dyrektor shkoly. Kyiv, Ukraina, № 1, s. 46-51, 2007.

5. Legislation of Ukraine (2013, June 25). Presidential Decree “On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021” 344/2013. Available online: [<https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>].

6. Natalia Klokar, «Rozvytok profesiinykh kompetentnostei kerivnykiv mistsevykh orhaniv upravlinnia osvitoiu v umovakh detsentralizatsii», PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Rocznik Polsko-Ukraiński, T. XVIII, s. 399-413, 2016. [Elektronnyi resurs]. Available online: <http://wp.ujd.edu.pl/rocznik/uploads/Rocznik%20Ca%20o%20C5%9B%20C4%87.pdf>.

2.6. CONTINUING EDUCATION AS A PRECONDITION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF A SPECIALIST

2.6. НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА, ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАЛОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти пов'язаний з переходом до практичної реалізації нової освітньої парадигми, яка спрямована на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів в умовах залучення до процесу пізнання інформаційних та телекомунікаційних комп'ютерних технологій, які формують навички самоорганізації та самоосвіти.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на основі аналізу сучасного стану розвитку освіти визначає мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики у сфері освіти. Розробка Національної стратегії зумовлено необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір.¹⁷⁹

Перехід до інноваційної моделі освіти в ХХ-ХХІ ст. став масовим явищем для вищої школи. Практично не існує освітніх закладів, не задіяних в інноваційні процеси.

Д. Саранов наводить статистику, згідно з якою 90% з них задіяні в інновації.¹⁸⁰ Гармонізація вищої освіти України до вимог Європейського простору вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства передбачає застосування інноваційних досягнень освіти і науки, для формування нового покоління, яке мислить і працюватиме по-новому. Тому основна увага приділяється розвитку особистості, її культурологічній і комунікативній підготовленості, здатній самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички.¹⁸¹

Головним завданням сучасної освіти є «створення такої системи, яка забезпечить кожній людині можливість оволодівати знаннями, оновлювати їх, а також самореалізуватися, самовдосконалюватися». Система вищої освіти покликана формувати особливий тип працівника – суб'єкта соціально-професійної діяльності, самобутню, активну особистість здатну до неперервного розвитку та саморозвитку. На сучасному ринку праці поцінується високоосвічений, високопрофесійний працівник, здатний мислити по-новому. Розвиток людини в системі неперервної освіти передбачає, насамперед, оволодіння навичками професійної й соціально-психологічної адаптації у швидкозмінному світі. Професійна адаптація майбутнього фахівця – важливий етап його професійної діяльності. Вона передбачає здатність працівника швидко опановувати нові умови праці, нову техніку, засвоювати нове в конкретній ситуації, тобто виявляти професійну мобільність.¹⁸² Тому актуальною є проблема відтворення повноцінного людського потенціалу, що має вирішуватися шляхом розвитку креативних, талановитих, професійно мобільних фахівців з моральними цінностями.

Методологія. В наш час суспільству потрібні професійно і соціально зрілі люди, які здатні реалізувати себе в будь-яких соціально-економічних умовах, здатні до проектування власного життєвого шляху, постійно розвиватися та самоудосконалюватися. Одним із головних чинників вирішення цих завдань є формування професійної мобільності здобувачів вищої освіти. Системоутворювальною ідеєю організації й змісту освіти має ідея сталого

¹⁷⁹ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [http:// ict.ippo.edu.te.ua/files/files/mon-ukraini/nacionalna-doktrina-2012-2021.pdf](http://ict.ippo.edu.te.ua/files/files/mon-ukraini/nacionalna-doktrina-2012-2021.pdf).

¹⁸⁰ Саранов А. М. Теоретические основы становления и развития инновационных образовательных систем: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / А. М. Саранов. – Волгоград, 2000.

¹⁸¹ Державний комітет статистики України: Наукова та інноваційна діяльність в Україні: [стат. зб.]. – К.: ДП «Інформаційно-видавничий центр Держкомстандарту України», 2007. – 350 с.

¹⁸² Баранов В. В., Белоновская И. Д., Никулина Ю. Н. Конкурентный ресурс студента в условиях регионального университета / В. В. Баранов, И. Д. Белоновская, Ю. Н. Никулина // Высшее образование в России. – 2013. – № 8-9. – С. 106-111.

розвитку, без якого в людства немає майбутнього. Освіта для сталого розвитку розглядається як процес навчання, прийняття рішень, необхідних для забезпечення довгострокового майбутнього. Розвиток мислення, орієнтованого на стале майбутнє та відповідні смисложиттєві цінності і пріоритети, ключове завдання освіти в ХХІ столітті. У Законі України «Про вищу освіту» (2014 рік) одним із принципів вищої освіти є «Сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя».¹⁸³

У «Національній доктрині розвитку освіти» зазначається, що «передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання».¹⁸⁴ Таким чином, законодавча база декларує необхідність підготовки таких фахівців, які зможуть прийняти виклики суспільства та швидко зорієнтуватися в своїй професійній діяльності.

Розбудова національної системи освіти в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів ХХІ століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі.

Серед зазначених проблем актуальними є:

- недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці;
- обмеженість доступу до якісної освіти окремих категорій населення (діти, які проживають у сільській місцевості, діти з особливими освітніми потребами, обдарована учнівська молодь, діти мігрантів);
- відсутність цілісної системи виховання, фізичного, морального та духовного розвитку і соціалізації молоді;
- недостатня орієнтованість структури і змісту професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики;
- невідпрацьованість ефективної системи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, їх професійного супроводження;
- недосконалість системи національного моніторингу та оцінювання якості освіти;
- повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних, інформаційно-комунікаційних, Інтернет-технологій та “хмарних” технологій;
- недостатній рівень соціально-правового захисту учасників навчально-виховного процесу, відсутність цілісної системи соціально-економічних стимулів у педагогічних і науково-педагогічних працівників, невисокий рівень заробітної плати таких працівників;
- низький рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів; слабка мотивація суспільства та бізнесу до інвестування освіти;
- відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазначеній діяльності;
- недостатній розвиток громадського самоврядування навчальних закладів, недосконалість механізмів залучення до управління освітою та її оновлення інституцій громадянського суспільства, громадськості.¹⁸⁵

¹⁸³ Закон України «Про вищу освіту» від 01. 07. 2014 № 1556-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

¹⁸⁴ Про національну доктрину розвитку освіти: Указ, Доктрина від 17. 04. 2002 № 347/2002 / Президент України // Офіційний вісник України. – 03. 05. 2002. – № 16. – С. 11, стаття 860.

¹⁸⁵ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року <http://ict.ippo.edu.te.ua/files/files/mon-ukraini/nacionalna-doktrina-2012-2021.pdf>.

Зміна парадигми «освіта на все життя» на нову – «освіта через усе життя» (life-long education) принципово змінює роль освіти в суспільному і індивідуальному розвитку, вона стає одним з найважливіших соціальних інститутів. Внаслідок цього підвищуються вимоги до освіти з боку суспільства і держави, зокрема, вимоги до її якості та ефективності.¹⁸⁶

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності – одна з найважливіших у педагогічній науці, яку розроблено в багатьох різноаспектних дослідженнях. При великій кількості сучасних теоретико-методичних та концептуальних підходів, визначення понять є необхідною умовою руху знань до істини, й на сучасному етапі розвитку освіти об'єктивно з'явилась необхідність у з'ясуванні сутності терміна «освіта для сталого розвитку» та виділенні його істотних ознак. Загалом актуальність проблеми освіти для сталого розвитку не викликає сумнівів.

Трансформації розуміння освіти для сталого розвитку можна простежити аналізуючи основні міжнародні документи з проблематики освіти. Так, в Деклараціях ООН розуміння освіти для сталого розвитку пройшло шлях від підходу до організації навчального процесу (1992 р.)¹⁸⁷ до нового напрямку «освіти для всіх» (2009 р.)¹⁸⁸, і зараз розуміється як властивість та якість самої освіти (2014, 2015).^{189,190}

Аналіз літературних джерел свідчить, що більшість сучасних визначень ОСР є контекстуальними, сформульованими у вигляді надто широких суджень, що розкривають сутність досліджуваного концепту, й у них часто відсутня родова приналежність поняття. «Освіту для сталого розвитку» залежно від методологічних та теоретичних поглядів, яких дотримуються науковці, розглядають по-різному.

Так, А. Азізов визначає ОСР як динамічну концепцію, що охоплює всі напрями діяльності системи освіти, просвіти та підготовки фахівців.¹⁹¹ О. Висоцька трактує її як форму освітньої діяльності.¹⁹²

В. Ісаєнко – як новий процес навчання.¹⁹³ О. Пометун – як новий напрям в освітньому просторі України.¹⁹⁴ М. М. Марфенін розглядає ОСР як інтегративний напрям освітньої

¹⁸⁶ Коробко Н. В. Формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в умовах сталого розвитку. *Theory and methods of educational management* № 1 (17), 2016 file:///C:/Users/Authorized%20User1/Downloads/tmuo_2016_1_9.pdf.

¹⁸⁷ Bonn Declaration, adopted in Bonn, Germany on 31 March to 2 April 2009 // Database UNESDOC / UNESCO – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf> (last access: 2. 03. 2018).

¹⁸⁸ Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development, adopted in Aichi-Nagoya, Japan, from 10 to 12 November 2014 // Database «Sustainable development knowledge platform» / UN. – Access mode: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf (last access: 5. 03. 018).

¹⁸⁹ Инчихонская декларация и Рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития // База данных «UNESDOC» / ЮНЕСКО. Режим доступа: «UNESDOC» <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656r.pdf> (дата обращения: 5. 05. 2018).

¹⁹⁰ Ісаєнко В. М. Стратегічне бачення інноваційної ролі освіти для сталого розвитку України / В. М. Ісаєнко // Стратегія сталого розвитку України: завдання освіти щодо її реалізації: матеріали всеукраїнського форуму «Освіта для збалансованого розвитку» (Київ, 12-13 квітня 2017 року). – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2017. – С. 8-10.

¹⁹¹ Марфенін Н. Н. Основные проблемы и задачи образования для устойчивого развития / Н. Н. Марфенін // Методические рекомендации по организации экологического образования в интересах устойчивого развития; под общ. ред. Г. А. Жадорина. – М.: Центр «Школьная книга», 2009. – С. 9-31.

¹⁹² Аргунова М. В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: дис. док. пед. наук: 13.00.02 / Марина Вячеславовна Аргунова; Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева. – М., 2010. – 381 с.

¹⁹³ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Н. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

¹⁹⁴ Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально- методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: Посібник / [О. І. Пометун та ін.] За ред. О. І. Пометун. – Київ: Педагогічна думка, 2015. – 120 с.

науки, подібний до сучасної мегаекології.¹⁹⁵ ОСР як над предметний напрям модернізації освіти визначає М. Аргунова.¹⁹⁶

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування наукових основ підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності та сталого розвитку.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких *завдань*:

1. Здійснити аналітичний огляд науково-педагогічних джерел з проблеми дослідження в загальній і спеціальній літературі.

2. Обґрунтувати зміст і структуру підготовки майбутніх фахівців до сталого професійного розвитку та саморозвитку.

3. Розробити і теоретично обґрунтувати методи та технології і впровадити їх в освітній процес майбутніх фахівців.

Об'єкт дослідження – професійна підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців до сталого професійного розвитку та саморозвитку.

Структура поняття «освіта для сталого розвитку» містить два основні компоненти:

1) «освіта» – загальний, родовий компонент, що характеризує спеціальну сферу суспільного життя, до якої належить термін, і категоріальну його приналежність;

2) «сталий розвиток» – особливий, видовий компонент, що характеризує мету здійснення освітньої діяльності та визначає його змістову унікальність.

Результати дослідження. Формування висококваліфікованого спеціаліста в сучасних умовах неможливе без залучення студентів до самостійної роботи, яка характеризується як цілеспрямована сукупність суб'єктних дій студента під керівництвом викладача на основі використання засобів супроводу навчального процесу. Самостійність – це інтегральна якість особистості, яка визначає її можливості здійснювати самостійну роботу на основі формування якостей рефлексивного керування.

Сучасна вища школа покликана забезпечити студента міцними, оперативними знаннями, а також навчити його вчитися (тобто вчити себе) самостійно. Освічена людина сьогодні – це самостійна людина, що вміє самостійно приймати рішення, самостійно добиватися поставленої мети, має навички власними силами оволодівати знанням, удосконалювати свою фахову майстерність індивідуально і здатна до саморозвитку.

Засобом формування й розвитку такої важливої якості є самостійна робота студентів. Поняття самостійна робота можна розглядати в широкому й вузькому значенні. У широкому значенні – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня (повинна бути присутньою) у будь-якому виді навчальних занять.

У більш вузькому значенні – це один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента.

У зв'язку з посиленням ролі самостійної роботи у навчально-пізнавальному процесі актуальною стала проблема раціональної організації самостійної роботи.

Вчені й педагоги-практики завжди приділяли багато уваги вивченню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою. У наукових роботах В. Буряка, Б. Єсипової, А. Івасишина, В. Луценко, П. Підкасистого, Н. Шишкіної та інших, досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядались різні класифікації, вивчались методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи.

П. Підкасистий розглядає самостійну роботу як “засіб організації та виконання визначеної пізнавальної діяльності”.

¹⁹⁵ Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1994. – 289 с.

¹⁹⁶ Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів уВНЗ / Журавська Л. М. // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – № 2.

В. Козаков розглядає самостійну роботу як один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність вчителя чи наставника в момент навчальної діяльності студента.

Організація самостійної роботи студентів має бути підпорядкована певним вимогам:

- 1) розвиток мотиваційної установки у студентів;
- 2) систематичність і безперервність;
- 3) послідовність у роботі;
- 4) правильне планування самостійної роботи;
- 5) використання відповідних методів, способів і прийомів роботи;
- 6) керівництво з боку викладачів.

Без навичок самостійної роботи, без стійкого прагнення постійного поповнення, оновлення й удосконалення знань у процесі самостійної роботи навчання у вищому закладі освіти значно уповільнюється або й зовсім унеможливується. Тому вона стає головним резервом підвищення ефективності підготовки спеціалістів, оскільки ґрунтується переважно на процесах саморозвитку.

Як вважає А. Алексюк, самостійна робота виступає чи не єдиним способом формування самостійності в набутті знань. Самостійність у набутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби в знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. В цьому розумінні самостійності насправді неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише виховувати.

У ВНЗ існують різні види індивідуальної самостійної роботи: підготовка до лекцій, семінарів, лабораторних робіт, заліків, іспитів, виконання рефератів, завдань, курсових робіт і проектів, а на заключному етапі – виконання дипломного проекту.

Значна частина майбутніх фахівців з вищою освітою, а часом навіть тих, хто давно її отримав, перебуває в стані недовершеного розвитку, не маючи необхідності, здатності або бажання рухатися уперед до найвищих рівнів самовдосконалення. Такий рух є динамікою розвитку особистості у всіх її аспектах.

Прагнення до вдосконалення самого себе є вершиною розвитку особистості – саморозвитком. Завданням педагогів і кожної людини є підтримувати і розвивати цей рух до розвитку себе як особистості та фахівця.

Щодо неперервного професійного саморозвитку, то він розглядається сучасними дослідниками в галузі педагогіки і психології як постійний процес руху від початкового професійного рівня до вищого, який реалізується через будь-який вид діяльності, спрямований на вдосконалення розвитку знань, умінь, компетенції та інших характеристик особистості майбутнього вчителя на основі аналізу результатів власної діяльності.

Як зазначає В. Андреев, педагогічні умови – це сукупність взаємопов'язаних та взаємообумовлених обставин процесу діяльності, єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішньої та зовнішньої сутності та явища.¹⁹⁷

Самостійна робота є найважливішим компонентом педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, так й позааудиторних занять, без участі викладача та під його безпосереднім керівництвом.¹⁹⁸

У контексті сучасної парадигми навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів та дозволяє розглядати знання як об'єкт власної діяльності студента.

Пізнавальна діяльність студентів у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем самостійності та активності, являється залученням суб'єкта до творчої діяльності.

¹⁹⁷ Lviv Polytechnic National University Institutional Repository <http://ena.lp.edu.ua>.

¹⁹⁸ Мітрясова О. П. Модернізація підготовки студентів-екологів з позицій інтегрованого підходу / О. П. Мітрясова // Наук.-метод. зб.: Нові технології навчання. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – Вип. 75. – С. 71-76.

Одним з інструментів реалізації ОСР є екологізація змісту освіти, що можливо через функціонування міждисциплінарних зв'язків, які охоплюють зміст, форми, методи навчання. За показником часу у процесі навчання виділяють зв'язки попередні, супутні, перспективні.¹⁹⁹

До попередніх віднесено зв'язки, що проявляються в короткі за часом, але послідовні періоди навчального року. До супутніх – зв'язки, які визначаються навчальною інформацією двох або трьох дисциплін і діють в однакові періоди часу, тобто під час паралельного вивчення курсів. Перспективні зв'язки обумовлені інформацією двох або трьох дисциплін і діють упродовж тривалих періодів навчального часу – двох, трьох і більше років.

Не уривчасті фрагментарні відомості, а осмислення і засвоєння системи знань про найістотніші та загальні ознаки, риси, властивості предметів, явищ, процесів є основою підвищення теоретичного рівня знань і формування твердих переконань про явища природи і суспільного життя.

Екологізація знань через реалізацію міждисциплінарних зв'язків сприяє систематизації знань. Останнє передбачає приведення в систему одержаних на одному або декількох заняттях відомостей: встановлення послідовності у розкритті певних сторін або властивостей відомих предметів, явищ, процесів і сувора логічна класифікація їх. Приведення знань у систему також здійснюють на кожному занятті: кожна частина нового матеріалу спирається на засвоєний раніше, пов'язують з ним і в той самий час становить основу для усвідомлення наступної теми. Це є часткова систематизація. Ширша систематизація здійснюється на окремих заняттях після закінчення значних розділів програми або цілого курсу з основ наук, а іноді й низки навчальних предметів. У результаті такої систематизації засвоюється основна класифікація, прийнята у відповідній науці. Така систематизація здійснюється одночасно з тематичним або заключним узагальненням.

Міждисциплінарні зв'язки сприяють втіленню усіх дидактичних принципів (науковості, систематичності і послідовності, практичної спрямованості, наочності, доступності і міцності навчання), посилюючи їх взаємодію у реальному процесі навчання.

Екологізація змісту освіти через реалізацію системи міждисциплінарних зв'язків ґрунтується на деяких особливостях розвитку сучасного наукового знання, які полягають в такому:

- диференціація наук поєднується з синтезом наукових знань, комплексністю, перенесенням методів дослідження з однієї галузі в іншу;
- всебічний розгляд наукової проблеми можливий лише на основі інтеграції висновків окремих наук і результатів досліджень спеціалістів різних галузей знань;
- дослідження об'єктів і явищ здійснюють системно, комплексно;
- цілісне дослідження об'єктів сприяє формуванню синтетичного мислення та ін.

Окреслюючи напрями реалізації ОСР, визначаємо, що сучасний розвиток наукового знання, соціальні зміни обумовлюють формулювання нових цілей і завдань і для вищої освіти. У даному контексті важливою постає головна мета останньої – прогностична, яка полягає у підготовці спеціалістів, здатних до проектувальної детермінації майбутнього, формуванні творчої особистості, яка цілісно сприймає навколишній світ, здатна активно впливати на процеси, що відбуваються у соціальній і професійній сферах.

У контексті реалізації ОСР виділяємо такі типи міждисциплінарних зв'язків, які є дієвими у системі вищої освіти: навчально-міждисциплінарні зв'язки, що виникають у тому випадку, коли засвоєння однієї дисципліни ґрунтується на знаннях іншої, попередньої дисципліни.

Такі зв'язки характерні для дисциплін, що охоплюють один блок знань; дослідницько-міждисциплінарні зв'язки, що виникають між дисциплінами, які мають загальні проблеми або спільний об'єкт дослідження, але розглядають їх з різних боків або на основі різних

¹⁹⁹ Основні принципи емпіричного педагогіки. Режим доступу: <http://kvitka49.blogspot.com/2015/02/blog-post.html>.

підходів. Тут постає завдання визначення кола спільних проблем та здійснення комплексного вивчення її; методологічні зв'язки виникають, коли різними методами та формами наукового пізнання формують інтелектуальні вміння, необхідні спеціалісту в його професійній діяльності. Це можуть бути методи аналізу, синтезу, спостереження, моделювання, прогнозування та ін..

Нині існує такий напрям реалізації ОСР, як педагогіка емпваерменту, що (від англ. empowerment – розширення прав і можливостей) означає надання особистості мотивації, внутрішніх сил для активних дій; спрямування змісту навчання на формування моделей поведінки та ставлень до довкілля.²⁰⁰ На відміну від традиційної, орієнтованої на знання педагогічної моделі, яку зазвичай використовують у сучасній освіті. Загалом, модель педагогіки емпваерменту можна подати у вигляді схеми:

Інформація → Знання → Зміна ставлення → Зміна цінностей → Зміна поведінки (дій).

Висновки. Отже, міждисциплінарні зв'язки є ефективним інструментом екологізації змісту освіти. Проблема постає у відборі навчального матеріалу щодо конструювання окремих навчальних курсів, а педагогіка емпваерменту уможлиблює досягнення основної цілі ОСР – формування в особистості стійких переконань, моральних, етичних цінностей щодо ставлення до навколишнього світу. Система вищої освіти покликана формувати особливий тип працівника – суб'єкта соціально-професійної діяльності, самобутню, активну особистість здатну до неперервного розвитку та саморозвитку. На сучасному ринку праці поціновується високоосвічений, високопрофесійний працівник, здатний мислити по-новому. Екологізація знань через реалізацію міждисциплінарних зв'язків сприяє систематизації знань. Це передбачає приведення в систему одержаних на одному або декількох заняттях відомостей: встановлення послідовності у розкритті певних сторін або властивостей відомих предметів, явищ, процесів і сувора логічна їх класифікація. Систематизацію знань також здійснюють на кожному занятті: кожна частина нового матеріалу спирається на засвоєний раніше, пов'язують з ним і в той самий час становить основу для усвідомлення наступної теми.

Література

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року <http://ict.ippro.edu.te.ua/files/files/mon-ukraini/nacionalna-doktrina-2012-2021.pdf>.
2. Саранов А. М. Теоретические основы становления и развития инновационных образовательных систем: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / А. М. Саранов. – Волгоград, 2000.
3. Державний комітет статистики України: Наукова та інноваційна діяльність в Україні: [стат. зб.]. – К.: ДП «Інформаційно-видавничий центр Держкомстандарту України», 2007. – 350 с.
4. Баранов В. В., Белоновская И. Д., Никулина Ю. Н. Конкурентный ресурс студента в условиях регионального университета / В. В. Баранов, И. Д. Белоновская, Ю. Н. Никулина // Высшее образование в России. – 2013. – № 8-9. – С. 106-111.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 01. 07. 2014 № 1556-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Про національну доктрину розвитку освіти: Указ, Доктрина від 17. 04. 2002 № 347/2002 / Президент України // Офіційний вісник України. – 03. 05. 2002. – № 16. – С. 11, стаття 860.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року <http://ict.ippro.edu.te.ua/files/files/mon-ukraini/nacionalna-doktrina-2012-2021.pdf>.
8. Коробко Н. В. Формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в умовах сталого розвитку. Theory and methods of educational management № 1 (17), 2016 file:///C:/Users/Authorized%20User1/Downloads/ttmuo_2016_1_9.pdf.

²⁰⁰ ЮНЕСКО Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514r.pdf>.

9. Bonn Declaration, adopted in Bonn, Germany on 31 March to 2 April 2009 // Database UNESDOC / UNESCO – Access mode:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf> (last access: 2. 03. 2018).
10. Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development, adopted in Aichi Nagoya, Japan, from 10 to 12 November 2014 // Database «Sustainable development knowledge platform» / UN. – Access mode:
https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf (last access: 5. 03. 018).
11. Инчихонская декларация и Рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития // База данных «UNESDOC» / ЮНЕСКО. Режим доступа: «UNESDOC» <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656r.pdf> (дата обращения: 5. 05. 2018).
12. Ісаєнко В. М. Стратегічне бачення інноваційної ролі освіти для сталого розвитку України / В. М. Ісаєнко // Стратегія сталого розвитку України: завдання освіти щодо її реалізації: матеріали всеукраїнського форуму «Освіта для збалансованого розвитку» (Київ, 12-13 квітня 2017 року). – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2017. – С. 8-10.
13. Марфенин Н. Н. Основные проблемы и задачи образования для устойчивого развития / Н. Н. Марфенин // Методические рекомендации по организации экологического образования в интересах устойчивого развития; под общ. ред. Г. А. Жадорина. – М.: Центр «Школьная книга», 2009. – С. 9-31.
14. Аргунова М. В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: дис. док.пед.наук: 13.00.02 / Марина Вячеславовна Аргунова; Российский химико-технологический университет имени Д. И Менделеева. – М., 2010. – 381 с.
15. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; головний ред. В. Н. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
16. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: Посібник / [О. І. Пометун та ін.] За ред. О. І. Пометун. – Київ: Педагогічна думка, 2015. – 120 с.
17. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1994. – 289 с.
18. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Журавська Л. М. // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – № 2.
19. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository <http://ena.lp.edu.ua>.
20. Мітрясова О. П. Модернізація підготовки студентів-екологів з позицій інтегрованого підходу / О. П. Мітрясова // Наук.-метод. зб.: Нові технології навчання. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – Вип. 75. – С. 71-76.
21. Основні принципи емпauerмент-педагогіки. Режим доступу:
<http://kvitka49.blogspot.com/2015/02/blog-post.html>.
22. ЮНЕСКО Дорожня карта осуществлення Глобальної програми дій для освіти в інтересах устойчивого развития. Режим доступу:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514r.pdf>.

2.7. DEPENDENCE OF STUDENT ANXIETY FROM TEMPERAMENT AND ITS OPTIMIZATION DURING THE EDUCATIONAL PROCESS

2.7. ЗАЛЕЖНІСТЬ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТА ВІД ТЕМПЕРАМЕНТУ ТА ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЯ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Найпоширенішою формою прояву підвищеного емоційного стану є тривожність. Відчуття тривоги, виражене в показниках рівня тривожності, неминуче супроводжує всі види діяльності людини, у тому числі й навчально-пізнавальну діяльність. Стан тривожності залежно від показника рівня може справляти як позитивний, так і негативний вплив на діяльність та успішність студентів.²⁰¹ Високий рівень тривожності ускладнює пізнавальну діяльність студентів, звужуючи зону уваги та гнучкість стратегій дій, знижує інтелектуальну працездатність, дезорганізує навчальну діяльність включно до відмови від неї, викликає надмірну емоційну напругу, а в довгостроковій перспективі – сприяє формуванню в студентів низької самооцінки. Крім того, як зазначають дослідники, з тривожністю (ситуаційною та особистісною) суттєво пов'язаний поточний стан здоров'я студентів.²⁰²

З огляду на те, що зараз все більше уваги приділяється особистісному підходу до студента з метою якомога повнішої реалізації потенціалу кожного, особливо актуальним постає завдання врахувати у навчально-виховній роботі вплив рівнів тривожності на пізнавальну діяльність студентів. Це є доволі важливим не лише для наукового дослідження, для педагогів, але й для кожної окремої особистості. Адже розуміння негативного впливу тривожності під час пізнавальної діяльності, вміння корекції тривожності, її подолання важливо при підготовці студентів до екзаменів, олімпіад, конкурсів, змагань тощо є надзвичайно актуальним. Тому таким важливим для педагога є розуміння поняття тривожності, від чого вона залежить і як її оптимізувати задля успішності кожного студента.

Український словник-довідник з психологічної термінології пропонує таке означення поняття «тривожність» – це індивідуальна властивість особи, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги у ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами тощо.²⁰³ Тобто тривожність є адекватною реакцією людини на небезпеку. Проте, як зазначають психологи, під час небезпеки в людини може виникати і інший стан – страх. Це такий внутрішній стан, що обумовлений загрозою реального або передбачуваного лиха.²⁰⁴ З огляду на зазначене, тривожність і страх є адекватними реакціями людини на небезпеку, але в разі страху небезпека очевидна, об'єктивна, а в разі тривоги вона прихована і суб'єктивна.

У психологічній літературі розрізняють тривожність як емоційний стан і як стійку властивість. Цю відмінність зафіксовано відповідно в поняттях «тривога» і «тривожність». Психологи радять педагогам відрізняти тривогу від тривожності.²⁰⁵ Якщо тривога – це епізодичні прояви неспокою, хвилювання людини, то тривожність є стійким станом.

Поняття тривожності зустрічається ще у сиву давнину, зокрема в трактаті «Тускуланські бесіди» давньоримського філософа Марка Тулія Цицерона (106-43 рр. до н. е.), який зазначав, що тривожність як риса характеру відрізняється від стану тривоги у тому сенсі, що той, хто іноді відчуває страх, необов'язково завжди стривожений, а той, хто

²⁰¹ Паламарчук М. Є., Сердюк Л. С., Маруненко І. М., Неведомська Є. О. (2015): Вплив рівнів тривожності на пізнавальну діяльність студентів. Наукові здобутки студентів Інституту людини. Київ: Інститут людини Київського ун-ту ім. Б. Грінченка. 2015, № 2 (4).

²⁰² Харченко Г. Д., Яценко С. П., Неведомська Є. О. (2019): Рівень тривожності студентів та його зв'язок з самооцінкою здоров'я. Науковий журнал «Спортивна наука та здоров'я людини». 2019; 2: 68-73.

²⁰³ Українська психологічна термінологія: словник-довідник (2010): За ред. М.-Л. А. Чепи. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010, 302 с.

²⁰⁴ Щербатых Ю. В. (2005): Психология страха: популярная энциклопедия. М.: Эксмо, 2005, 512 с.

²⁰⁵ Прихожан А. М. (2007): Психология тревожности. СПб.: Питер, 2007, 192 с.

тривожний, необов'язково у всіх випадках відчуває страх.²⁰⁶ Піддав аналізу це судження німецько-британський вчений-психолог Ганс Айзенк і зазначив, що під тривожністю як рисою характеру Цицерон розуміє відносно постійний стан сильного збудження симпатичної нервової системи, страху і підвищеної емоційності, в той час як стан тривожності являє собою стан людини в конкретний момент, незалежний від рівня емоційності, звичайного для даної людини.

Аналіз питання тривожності в науковій літературі виявив, що це поняття тривалий час не розроблялося і з'явилося лише у ХІХ столітті в працях видатного австрійського психолога і невролога Зигмунда Фрейда, зокрема: «Нав'язливості і фобії» (1895 р.), «Вивчення істерії» (1895 р.). Класичною роботою Фрейда з проблеми тривожності є його книга «Гальмування. Симптом. Тривожність» (1926). Фрейд визначав тривожність як неприємне емоційне переживання, що є сигналом небезпеки. Зміст тривожності – відчуття невизначеності, невпевненості та безпорадності. Фрейд визнавав необхідність розмежування страху і тривожності, вважаючи, що страх – це реакція на конкретну небезпеку, тоді як тривожність – реакція на небезпеку невідому і невизначену.

Фрейд схарактеризував тривожність трьома основними ознаками, зокрема: специфічним відчуттям неприємного; відповідними соматичними реакціями (насамперед посиленням серцебиття); усвідомленням цього переживання. Спочатку Фрейд допускав також існування несвідомої тривожності, проте потім дійшов до висновку, що цей стан переживається свідомо і супроводжується зростанням вміння справлятися з небезпекою (за допомогою боротьби або втечі).

Фрейд виділив три різновиди тривожності: 1) об'єктивну – на небезпеку в зовнішньому світі; 2) невротичну – на небезпеку не обумовлену і не відому; 3) моральну – тривожність сумління. Основною причиною появи тривожності З. Фрейд вважав зіткнення біологічних інстинктів із соціальними заборонами, внаслідок чого людина змушена маскувати і придушувати свої фізіологічні потяги. Драма життя, за Фрейдом, починається з народження і триває все життя. Природний вихід із цього Фрейд бачив у сублимуванні «лібідіозної енергії», тобто в напрямку енергії на інші життєві цілі: виробничі й творчі. Вдала сублимація звільнить людину від тривожності.

Проблема тривожності стала предметом дослідження яскравої представниці неофрейдизму американського психоаналітика Карен Хорні, яка з дитинства відчувала себе позбавленою батьківської любові. Її шлюб з Оскаром Хорні підтвердив теорію Фрейда: Оскар був таким же авторитарним і суворим із своїми дітьми, як батько Хорні був із нею. Спочатку Хорні сприймала те, що її діти ростуть у подібній атмосфері, як звичайну річ, але пізніше, у 1920-х рр., коли вона працювала в Інституті психоаналізу в Берліні, а після еміграції до Сполучених Штатів у Чиказькому інституті психоаналізу, її відношення до виховання дітей змінилося. У книзі «Невротична особистість нашого часу» (1937 р.) Хорні виявляє 11 невротичних потреб і вважає, що за допомогою задоволення цих потреб людина прагне позбутися від тривоги. Проте, невротичні потреби ненаситні, задовольнити їх не можна, а, отже, від тривоги немає шляхів рятування. Хорні переносить акцент із тоді анатомо-фізіологічної інтерпретації неврозів, що домінувала, на соціальну, а вирішальним фактором їхнього виникнення бачить порушення в людських взаєминах. У розробленій Карен Хорні психоаналітичній теорії невротичних конфліктів головні джерела тривоги й занепокоєння особистості кореняться не в конфлікті між біологічними потягами й соціальними заборонами, а є результатом неправильних людських відносин.²⁰⁷ Це в корені змінило мету роботи з невротичною людиною: навчити її існувати без «невротичних схильностей», знайти в самому собі точку опори.

Близьким за поглядами до Карен Хорні був видатний американський психіатр Гаррі Стек Салліван – творець теорії міжособистісних відносин. Особистість, за Салліваном, не

²⁰⁶ Степанов С. С. (2005): Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2005, 672 с.

²⁰⁷ Хорни К. (1997): Собрание сочинений: В 3 т. М.: Смысл, 1997.

може бути ізольована від інших людей, міжособистісних ситуацій.²⁰⁸ Дитина з першого дня народження вступає у взаємини з людьми й у першу чергу з матір'ю. Весь подальший розвиток і поведіння індивіда обумовлене міжособистісними відносинами. Салліван вважає, що в людини є вихідне занепокоєння, тривога, що є продуктом міжособистісних (інтерперсональних) відносин. Салліван розглядає організм як енергетичну систему напруг, що може коливатися між певними межами – станом спокою, розслабленості (ейфорія) і найвищим ступенем напруги. Джерелами напруги є потреби організму й тривога. Тривога викликається дійсними або уявними погрозами безпеки людини.

Салліван так само, як і Хорні, розглядає тривожність не тільки як одну з основних властивостей особистості, але і як фактор, що визначає її розвиток. Виникнувши в ранньому віці, у результаті зіткнення з несприятливим соціальним середовищем, тривога постійно й незмінно є присутньою протягом всього життя людини. Рятування від почуття занепокоєння для індивіда стає «центральною потребою» і визначальною силою його поведінки. Людина виробляє різні «динамізми», які є способом рятування від страху й тривоги.

Інакше підходить до розуміння тривожності один із засновників неофрейдизму німецький психоаналітик Еріх Фромм. На відміну від Хорні й Саллівана, Фромм підходить до проблеми психічного дискомфорту з позиції історичного розвитку суспільства.²⁰⁹ Він вважає, що в епоху середньовічного суспільства з його способом виробництва й класовою структурою людина не була вільною, але вона не була ізольованою і самотньою, не почувала себе в такій небезпеці й не випробовувала такої тривоги, як при капіталізмі, тому що вона не була «відчуженою» від речей, від природи, від людей. Людина була з'єднаною зі світом природними соціальними зв'язками, що існують у первісному суспільстві. З розвитком капіталізму розриваються ці первинні природні зв'язки, людина перетворюється на вільного індивіда, відірваного від природи, від людей, у результаті чого він випробовує глибоке почуття непевності, безсилля, сумніву, самотності й тривоги. Щоб позбутися від тривоги, породженою «негативною волею», людина прагне позбутися від самої цієї волі. Єдиний вихід вона бачить у втечі від самої себе, у прагненні забути й цим придушити в собі стан тривоги. Фромм вважає, що такий механізм лише прикриває почуття тривоги, але повністю не рятує індивіда від неї. Навпаки, почуття ізольованості підсилюється, тому що втрата свого «Я» й викликає цей хворобливий стан. Психічні механізми втечі від волі є ірраціональними, на думку Фромма, вони не є реакцією на навколишні умови, тому не в змозі усунути причини страждання й тривоги. З огляду на зазначене, тривожність заснована на реакції страху, а страх є вродженою реакцією на певні ситуації, пов'язані зі збереженням цілісності організму.

У роботах американського психолога Карла Роджерса тривожність розглядається як певна емоційна реакція на внутрішньо особистісні протиріччя, як пережитий людиною стан скутості, напруженості, причину якого він усвідомити не може. Тривожність розглядається як поданий у свідомості людини певний знак, символ загрози, яка виникає внаслідок неконгруентності «Я-концепції» індивіда і актуального досвіду.²¹⁰

Американський психолог Чарлз Спілбергер розрізняє тривогу як стан (ситуативна тривожність) і тривожність як властивість особистості. Концепція Ч. Спілбергера перебуває під впливом психоаналізу, тому в ній переоцінюється вплив батьків у дитинстві на виникнення тривожності і недооцінюється роль соціального фактору. Відмінності в оцінці рівних практичних ситуацій у людей з різною тривожністю приписують, насамперед, впливу досвіду і дитинства та ставленням батьків до дитини. За Ч. Спілбергером ситуативна тривожність виникає, коли індивід сприймає певний подразник або ситуацію як таку, що несе в собі актуальні або потенційні елементи небезпеки, загрози або шкоди. Особистісна тривожність не проявляється безпосередньо в поведінці, але її рівень можна визначити, виходячи з того, як часто та інтенсивно виникає стан тривоги. Індивідуальні відмінності в

²⁰⁸ Салліван Г. С. (1999): Концепция современной психиатрии (пер. с англ.). М.-СПб: Ювента. 1999, 246 с.

²⁰⁹ Фромм Э. (1999): Бегство от свободы (пер. с английского). М.: Эскмо, 1999, 175 с.

²¹⁰ Роджерс К. (1994): Взгляд на психотерапию: Становление человека. М.: Прогресс-Универс, 1994, 401 с.

проявах тривожності дозволили виділити критерії, на основі яких Ч. Спілбергер розробив шкалу вимірювання тривожності. Виділяючи тривожність як стан і тривожність як властивість особистості, 1970 року Ч. Спілбергер з колегами опублікував опитувальник (The State-Trait Anxiety Inventory (STATI)), який може бути використаний для емпіричного дослідження відмінності між тривожністю як рисою характеру і тривожністю як станом, тобто особистісною та ситуативною тривожністю відповідно.

Посилаючись на експериментальні дослідження і прикладний досвід діагностики тривожних станів, російський вчений Ю. Ханін у 1991 р. вводить дві нові категорії ситуативної тривоги: міжособистісну ситуативну тривогу (СТм) і внутрішньогрупову ситуативну тривогу (СТгр). Обидві категорії, на думку автора, стосуються емоційних переживань людини в конкретний проміжок часу і дозволяють зафіксувати інтенсивність вираженості ситуативної тривоги, яка виникає в процесі реальних, минулих і очікуваних контактів із конкретними партнерами і групою людей.

Імедадзе І. В. виділяє два рівні тривожності: низький і високий.²¹¹ Низький рівень тривожності необхідний для нормального пристосування людини до середовища, а високий викликає її дискомфорт у соціумі.

Українські вчені Б. І. Кочубей та Є. В. Новікова виділяють три рівні тривоги, пов'язаної з діяльністю: деструктивний, недостатній і конструктивний.²¹² Їхні дослідження дозволяють зробити висновок, що діти з підвищеною тривожністю відносяться до груп ризику по неврозам, адитивній поведінці, емоційним порушенням особистості.

Підводячи підсумок здійсненого нами аналізу результатів дослідження поняття тривожності, можна констатувати, що у вітчизняній психології дослідження з даної проблеми досить рідкі і носять розрізнений і фрагментарний характер. Аналіз основних робіт закордонних авторів показав, що в розумінні природи тривожності простежуються два підходи – розуміння тривожності як даної людської властивості від природи і як реакцію на небезпечний зовнішній світ. Тривожність, з одного боку, сприяє успішній діяльності у простих для індивіда ситуаціях, а з іншого перешкоджає та навіть призводить до повної дезорганізації діяльності в складних ситуаціях. Тобто тривожність як особистісна риса надає неоднозначний вплив на ефективність пізнавальної діяльності, що визначається ступенем відповідності рівня тривоги оптимального для конкретної людини станом. У цілому, ефект може бути мобілізуючий, так і дезорганізуючий, причому чим інтенсивніший стан тривоги, тим більш ймовірний дезорганізуючий ефект.

З огляду на зазначене, **мета** експериментального дослідження полягала у виявленні залежності рівнів тривожності студентів різного віку від їхнього темпераменту.

Завдання дослідження: 1) ознайомитися за літературними джерелами з поняттям «тривожність», історією вивчення цього поняття, а також методиками його дослідження; 2) за спеціальними методиками визначити рівні тривожності та індивідуальний темперамент студентів різного віку; 3) на основі експериментального дослідження встановити, чи існує залежність рівнів тривожності студентів від їхнього темпераменту; 4) зробити висновки на основі одержаних результатів; 5) розробити рекомендації педагогам вищих навчальних закладів щодо оптимізації рівня тривожності студентів.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, анкетування студентів, психологічні методи дослідження, математична обробка результатів.

Методики дослідження для встановлення рівнів реактивної та особистісної тривожності студентів за Ч. Д. Спілбергером і Ю. Л. Ханіним²¹³ і визначення їхнього типу темпераменту за Г. Айзенком.²¹⁴

²¹¹ Імедадзе Н. В. (1996): Тривожність як чинник навчання в дошкільному віці. Психологічні дослідження. Ред. А. С. Прангішвілі. Тб., 1996, с. 49-58.

²¹² Кочубей Б. І., Новікова Є. В. (1998): Емоційна стійкість школяра. К.: Освіта, 1998, 237 с.

²¹³ Ханін Ю. Л. Краткое руководство к применению школы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга. Москва; 1976.

Опитувальник Спілбергера-Ханіна містить у собі 40 запитань-суджень, 20 з яких призначені для оцінювання рівня реактивної тривожності (РТ) і 20 – для оцінювання рівня особистісної тривожності (ОТ). На кожне запитання існують чотири варіанти відповіді за ступенем інтенсивності: «майже ніколи», «іноді», «часто», «майже завжди». Студентам пропонувалося вибрати той варіант відповіді, який більше їм підходить. Підрахунок балів здійснювався за відповідною формулою. Результати визначають низький, середній та високий рівень тривожності.

На другому етапі використовувався опитувальник Г. Айзенка. Дана методика дає можливість визначити типологічні особливості досліджуваних. Опитувальник складається з 57 запитань, на які потрібно відповісти: «так» чи «ні», середнього значення для відповіді не передбачено. Підрахунок балів відбувається за шкалами: «щирість», «екстраверсія», «нейротизм». Відповідно до цього визначаються такі типи темпераменту: «холерик», «сангвінік», «флегматик», «меланхолік». Відповіді реципієнтів були переведені у відсоткові співвідношення.

Здійснене нами дослідження проводилось в Інституті людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Експериментальним дослідженням було охоплено 93 студенти, з них 51 студент 1-го курсу, 33 студенти 2-го курсу та 8 студентів 5-го курсу. Серед студентів, що брали участь в дослідженні: 86 осіб жіночої статі (93%) і 6 (7%) – чоловічої. Серед охоплених дослідженням студентів, 40 мають 17 років (44%), 35 – 18 років (38%), 4 – 19 років (4%), 4 – 20 років (4%), а 9 – старші 20 років (10%). Більшість охоплених студентів 17- та 18-річні (82%).

Застосовані нам методики дали змогу визначити приналежність кожного досліджуваного до певної групи (за типом темпераменту), а також визначити рівні реактивної та особистісної тривожності кожного студента. Рівень реактивної тривожності для більшості досліджуваних було визначено як низький – 63 студента (69% від вибірки), для інших: 26 студентів (28%) – помірний рівень, 3 студенти (3%) – високий рівень реактивної тривожності. Враховуючи ці дані, а також те, що рівень реактивної тривожності мало впливає на формування особистості та рівень її адаптивності, надалі в аналізі будуть використовуватися лише дані особистісної тривожності (ОТ).

Аналіз одержаних даних виявив, що:

1. Серед досліджуваних 21 студент (23%) є сангвініком, 18 студентів (20%) – флегматики, 26 студентів (28%) – холерики і 27 студентів (29%) – меланхоліки.

2. Близько половини досліджуваних, а саме 45 студентів (49%), мають високий рівень ОТ, 42 студенти (46%) – помірний рівень ОТ, і лише 5 студентів (5%) – низький рівень ОТ.

3. Серед студентів з високим рівнем ОТ більшість – 26 (58%) є меланхоліками, 16 (36%) – холериками, 2 (4%) – флегматиками і 1 (2%) – сангвінік.

Більшість студентів з помірною ОТ, а саме 19 студентів (45%) є сангвініками, інші 12 студентів (29%) – флегматики, 10 студентів (24%) – холерики і 1 студент (2%) – меланхолік.

Студенти з низькою ОТ лише сангвініки та флегматики, відповідно 1 (20%) та 4 (80%).

4. Серед представників чоловічої статі в даній вибірці 3 студенти є сангвініками, 2 студенти флегматики і 1 холерик. Усі хлопці виявилися з помірним та низьким рівнем ОТ. У даній вибірці лише дівчата мають високий рівень ОТ.

5. Досліджувані сімнадцяти та вісімнадцяти років – 75 студентів (82%) – у своїй більшості мають високий рівень тривожності – 39 студентів (52%). Серед них найбільше меланхоліків – 22 (56%) та холериків – 15 (38%), сангвініків та флегматиків по одному (3%). Помірний рівень тривожності у 32 студентів (43%), серед яких 16 сангвініків (50%), 11 флегматиків (34%), 4 холерики (13%) та 1 меланхолік (3%). 4 студенти, що складає 4%, є флегматиками з низьким рівнем ОТ.

²¹⁴ Маруненко І. М., Неведомська С. О., Волковська Г. І. (2015): Психофізіологія: навч.-метод. посіб. з питань проведення практичних робіт для студ. небіол. спец. вищ. навч. закл. Київ: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2015, 52 с.

6. Більшість досліджуваних віком понад вісімнадцяти років мають помірний рівень ОТ – 10 студентів (59%) і серед них 6 холериків (60%), 3 сангвініки (30%) і 1 флегматик (10%). Високий рівень ОТ мають 6 студентів (35%), які в основному є меланхоліками – 4 студенти (66%), по одному холерику та флегматику (17%). Один студент сангвінік з низьким рівнем ОТ.

Проведений експеримент дав змогу встановити такі **висновки**:

1. Респонденти з домінуючим типом темпераменту меланхоліка показали високий рівень особистісної тривожності, і становлять 58% від усіх досліджуваних з високим рівнем такої.

2. Холерики також продемонстрували високий рівень особистісної тривожності і становлять 36% від усіх респондентів з високою особистісною тривожністю, але також було виявлено 24% холериків серед студентів з помірною особистісною тривожністю.

3. Досліджувані з сангвінічним та флегматичним типами темпераменту показали помірний та низький рівні особистісної тривожності.

4. Також було проведено аналіз для встановлення вікових особливостей прояву особистісної тривожності, який показав, що серед досліджуваних сімнадцяти та вісімнадцяти років з високою особистісною тривожністю 56% є меланхоліками і 38% є холериками, а серед респондентів старших за 18 років 66% – меланхоліки і лише 17% – холерики. Більшість холериків, старших за 18 років мають помірний рівень особистісної тривожності.

Таким чином, у результаті експериментального дослідження виявлено прямо пропорційну взаємозалежність рівня особистісної тривожності від типу темпераменту. Меланхолійний тип темпераменту обумовлений слабкою нервовою системою і характеризується емоційною нестійкістю (нейротичністю), що й зумовлює високий рівень особистісної тривожності у меланхоліків. Крім того, слабкість нервової системи зменшує можливість для саморегуляції проявів високої особистісної тривожності у меланхоліків. Для більшості холериків також характерна висока особистісна тривожність у зв'язку з неврівноваженістю їх нервових процесів, а відтак, і емоційною нестійкістю. Але враховуючи, що холерики мають сильну нервову систему, можна стверджувати, що з віком збільшується можливість саморегуляції і зменшення рівня особистісної тривожності. Флегматики та сангвініки мають сильну нервову систему, вони є емоційно стійкими типами, для яких характерна стійкість по відношенню до зовнішніх подразників. Тому в них переважає низький та помірний рівні особистісної тривожності.

Дані, отримані в результаті дослідження та аналізу його результатів, підтверджують, що рівень тривожності обумовлений певним типом темпераменту. Встановлення взаємозв'язку між цими двома категоріями дасть змогу побачити можливості зменшення рівня тривожності за допомогою саморегуляції у відповідності з індивідуальними особливостями нервової системи кожного студента.

Викладачам вкрай важливо знати психолого-фізіологічні особливості кожного студента, а також долати за необхідності їхню тривожність.²¹⁵ З огляду на це, пропонуємо рекомендації педагогам вищих навчальних закладів щодо оптимізації рівня тривожності студентів:

1. Враховуючи тип темпераменту кожного студента, передбачити його ймовірний рівень особистісної тривожності.

2. Істотно знизити тривожність студента, забезпечивши реальний успіх у будь-якій його діяльності. Для цього менше критикувати і більше підбадьорювати, причому не порівнювати з іншими, а тільки із самим собою, оцінюючи поліпшення результатів.

3. Не фіксувати увагу на невдачах студента, які можуть супроводжувати його навчально-пізнавальну діяльність, а відзначати найменший успіх.

4. Створити довірчий контакт і теплі емоційні стосунки з кожним студентом.

²¹⁵ Неведомська Є. О., Михайловська Т. О. (2016): Як подолати педагогу тривожність студентів? Освітологічний дискурс. Фахове електронне наукове видання. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2016; 1 (13): 131-144.

5. Необхідно вивчати систему особистих відносин студента в групі, для того щоб цілеспрямовано формувати ці відносини, для створення сприятливого емоційного клімату в колективі.

6. Не залишати без уваги жодного студента. Слід виявити і розвинути в кожному з них позитивні якості, підняти занижену самооцінку, рівень зусиль, щоб поліпшити їхнє положення в системі міжособистісних взаємин. Мотивувати таких студентів на успіх, включаючи у суспільне життя.

Проте, педагогу слід розуміти, що процес навчання та розвиток особистості студента найкращим чином впливає на формування майбутнього фахівця, не тоді, коли рівень тривоги низький, а коли він – оптимальний (середній), і тоді студент має можливість адекватним способом долати тривожність і тривогу.

Перспективи дослідження. Проведене експериментальне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективою наукових досліджень є виявлення системних взаємозв'язків між тривожністю і самооцінкою особистості. Потреба в цих знаннях виражається не тільки в науковому, але і практичному інтересі, оскільки вони відкривають можливості цілісного розуміння особистості.

Література

1. Імедадзе Н. В. (1996): Тривожність як чинник навчання в дошкільному віці. Психологічні дослідження. Ред. А. С. Прангішвілі. Тб., 1996, с. 49-58.
2. Кочубей Б. І., Новікова Є. В. (1998): Емоційна стійкість школяра. К.: Освіта, 1998, 237 с.
3. Паламарчук М. Є., Сердюк Л. С., Маруненко І. М., Неведомська Є. О. (2015): Вплив рівнів тривожності на пізнавальну діяльність студентів. Наукові здобутки студентів Інституту людини. Київ: Інститут людини Київського ун-ту ім. Б. Грінченка. 2015, № 2 (4).
4. Маруненко І. М., Неведомська Є. О., Волковська Г. І. (2015): Психофізіологія: навч.-метод. посіб. з питань проведення практичних робіт для студ. небіол. спец. вищ. навч. закл. Київ: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2015, 52 с.
5. Неведомська Є. О., Михайловська Т. О. (2016): Як подолати педагогу тривожність студентів? Освітологічний дискурс. Фахове електронне наукове видання. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2016; 1 (13): 131-144.
6. Прихожан А. М. (2007): Психология тревожности. СПб.: Питер, 2007, 192 с.
7. Роджерс К. (1994): Взгляд на психотерапию: Становление человека. М.: Прогресс-Универс, 1994, 401 с.
8. Салливан Г. С. (1999): Концепция современной психиатрии (пер. с английского). М.-СПб: Ювента. 1999, 246 с.
9. Степанов С. С. (2005): Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2005, 672 с.
10. Українська психологічна термінологія: словник-довідник (2010): За ред. М.-Л. А. Чепи. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010, 302 с.
11. Фромм Э. (1999): Бегство от свободы (пер. с английского). М.: Эксмо, 1999, 175 с.
12. Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению школы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера. Москва; 1976.
13. Харченко Г. Д., Яценко С. П., Неведомська Є. О. (2019): Рівень тривожності студентів та його зв'язок з самооцінкою здоров'я. Науковий журнал «Спортивна наука та здоров'я людини». 2019; 2: 68-73.
14. Хорни К. (1997): Собрание сочинений: В 3 т. М.: Смысл, 1997.
15. Щербатых Ю. В. (2005): Психология страха: популярная энциклопедия. М.: Эксмо, 2005, 512 с.

2.8. COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

2.8. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ. Сучасне суспільство істотно підвищує вимоги до рівня професіоналізму особистості, воно вимагає розширення та оновлення освітянського діапазону у плані професійної, в тому числі комунікативної, підготовки фахівців. Отримання комунікативних знань, вмінь та навичок буде сприяти успішній праці та виконанню дедалі складніших професійних завдань. Здобувачі вищої освіти мають постійно розвивати насамперед комунікативні вміння, які сприятимуть здійсненню професійної діяльності.²¹⁶

Комунікативна компетентність є системно-структурним утворенням особистості. Огляд наукових джерел показав, що важливими елементами комунікативної компетентності є знання з психології особистості, груп спілкування; знання про себе учасників спілкування; знання про способи цілеспрямованого використання мовленнєвих засобів для розв'язання завдань спілкування; знання про невербальну комунікацію (В. Захаров, С. Максименко, З. Смелкова, В. Лабунська та ін.).²¹⁷

У зв'язку з цим надзвичайно актуалізується потреба у фахівцях з високим рівнем розвитку комунікативної компетентності, яка являє собою систему комунікативних знань і умінь суб'єкта спілкування. Передусім це стосується фахівців професій типу «людина-людина».²¹⁸

На сьогодні недостатньо повно розкрито місце комунікативної компетентності у складі ключових компетентностей, оскільки кожна країна виділяє базові компетентності, виходячи зі своїх пріоритетів; актуалізація проблеми розвитку комунікативної компетентності фахівця зумовлена невинним зростанням у сучасних соціокультурних умовах її значущості, володінням сукупністю знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування передусім у діяльності правника-практика. У зв'язку з цим перед суспільством постала нагальна потреба у випереджальній освіті й безперервному професійному та комунікативному розвитку особистості. Задоволення цієї потреби пов'язане із впровадженням в освітній простір компетентісно спрямованого підходу, що є концептуальним орієнтиром у визначенні змісту й форм організації навчання, в тому числі навчання спілкуванню.²¹⁹ Комунікативний напрямок підходу до становлення комунікативно компетентної особистості передбачає вироблення відповідних умінь і навичок, розвиток культури спілкування, комунікативну творчість, що мають ґрунтуватися на перевірених практикою взаємодії наукових знаннях.

Теоретичні аспекти проблеми формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти

Зміст і компоненти комунікативної компетентності. Динамічне, суперечливе, складне і багатогранне ХХІ століття є століттям комунікації. Глобалізаційні процеси, що супроводжуються зростанням інтенсивності обсягів інформаційних потоків, актуалізували роль комунікації і комунікативних аспектів як стратегічного ресурсу та системоутворювального фактору в розвитку національної правової системи, ефективного

²¹⁶ Білоножко А. В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. В. Білоножко; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2008. – 21 с.

²¹⁷ Барко В. І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ: монографія / В. І. Барко. – К.: Ніка центр, 2009. – 448 с.

²¹⁸ Там само.

²¹⁹ Губарева О. С. Психологічні особливості формування професійної компетентності працівників ОВС: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / О. С. Губарева – Х., 2005. – 19 с.

механізму взаємодії і конструктивного діалогу держави і громадськості.²²⁰ Під впливом трансформацій культурних комунікацій в умовах розвитку національної правової системи підвищується роль комунікативної компетентності здобувача вищої освіти як невід'ємної, центральної складової готовності до професійної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі погляди вчених на тлумачення понять «комунікація» і «спілкування» можна розподілити за трьома напрямками²²¹:

1. Г. Андреева, С. Гончаренко, Б. Ломов, Л. Петровська, А. Петровський вважають, що поняття «спілкування» ширше за змістом, ніж «комунікація», оскільки спілкування – це складний процес, під час якого відбувається збагачення кожного з учасників за рахунок і обміну інформацією (комунікація), і сприйняття іншої людини (перцепція), і взаємного впливу (інтерація).

2. Н. Волкова, І. Зарецька, Є. Ільїн, Є. Рапацевич наполягають на тому, що поняття «комунікація» включає в себе більш вузьке «спілкування», оскільки акт спілкування входить до структури двостороннього обміну інформацією (комунікації) як у живій, так і в неживій природі та суспільстві.

3. Ф. Бацевич, Ж. Глозман та укладачі словників сучасної української мови, іншомовних слів визнають, що поняття «спілкування» та «комунікація» можна ототожнити, але тільки в лінгвістичному аспекті (педагогіка та психологія приділяють увагу визначенню сутності кожного з цих понять як особливих видів людської діяльності).

Назагал комунікація як взаємодія суб'єкта і об'єкта містить у наукових оцінках два підходи: з одного боку, вона трактується як звичайний процес спілкування, в основу якого покладено обмін інформацією (такі погляди переважають у дослідників різних галузей), а з іншого – у комунікації вбачається спосіб розв'язання проблемних питань, метод урегулювання стосунків, а не звичайний обмін інформацією. Однак і в першому, і в другому випадках щонайменше вивченими залишаються не загальні особливості способів взаємодії співрозмовників, а конкретні – галузеві фахові комунікації.

Комунікативна компетентність представляє собою здатність особистості застосувати в конкретному спілкуванні знання мовлення, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.²²²

У наукових дослідженнях компетентність аналізують, по-перше, як інтегровану здатність особистості, набутуу процесі навчання, що охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності, які можуть цілісно реалізуватися на практиці (О. Савченко), здатність використовувати мову в різних сферах спілкування (О. Аршавська, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, С. Савіньон, О. Скворцова). Складовими комунікативної компетентності є розумові здібності, мовленнєва діяльність, здібність, здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах діяльності, здібності до педагогічної комунікації. По-друге, комунікативна компетентність являє собою сукупність знань, умінь і навичок (Н. Гез, О. Казарцева, О. Красівська, Г. Рурік, Ю. Федоренко, Д. Хаймс та ін.).²²³

Комунікативна компетентність розглядається як сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах та з різними комунікантами, а також уміння їх ефективного застосування в конкретному спілкуванні в ролі адресанта й адресата. Сформованість цієї якості у майбутніх фахівців права передбачає володіння мовленнєвими уміннями й навичками, необхідними для спілкування, сукупність знань про норми й правила ведення комунікації.²²⁴

²²⁰ Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. / Н. В. Янкина. – Оренбург, 2006. – 360 с.

²²¹ Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

²²² Козак С. І. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / С. І. Козак. – Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2007. – 20 с.

²²³ Жуков Д. Д. Комунікативна компетентність юриста: компоненти, критерії та рівні прояву / Д. Д. Жуков // Молодий вчений. – 2009. – № 9. – С. 108-110.

²²⁴ Там само.

Визначення поняття «компетентність» також не є однозначним. Науковцями рівною мірою використовуються два близьких, але не тотожних поняття: «компетентність» та «компетенція», хоча немає ще взаємоузгодженого підходу до їхньої систематизації.²²⁵

Компетентність тлумачиться як «коло» питань, в яких людина добре «розуміється» і включає сукупність новоутворень, знань і умінь (вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію тощо), системи цінностей та відносин, що сприяють створенню ціннісно-сміслових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових результатів діяльності особистості.

Компетентність визначається як: 1) володіння компетенцією; 2) властивість за значенням «компетентний», тобто такий, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований.²²⁶

Українські вчені по-різному визначають поняття компетентності. На думку М. Холодної, компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. І. Родигіна вважає, що компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині.²²⁷

Поряд із поняттям «компетентність» використовується поняття «компетенція». Під компетенцією розуміється здатність, необхідну для вирішення завдань та отримання необхідних результатів діяльності; також її трактують як діяльнісні знання, вміння, навички, досвід, тобто інтеграцію в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів розв'язування завдань. Саме особистісні компетенції дають можливість досягти успішності у професійній діяльності. Відсутність у фахівця розвинених належним чином власне особистісних компетенцій (комунікативність, презентабельність, толерантність, гнучкість тощо) значно знижує рівень результативності та ефективності професійної діяльності.

Вважаємо, що комунікативна компетентність складається з різних компетенцій. Вчені виділяють такі: мовна (лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні знання); мовленнєва (вміння аудіювання, читання, письма та мовленнєві вміння, вміння будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання, мовленнєві лексичні навички, мовленнєві граматичні навички, граматичний рівень речення, мовленнєво-слуховимовні навички); соціокультурна; соціолінгвістична (розуміння соціального контексту, в якому використовується мова); дискурсивна (вміння продукувати текст); стратегічна (компенсація часткових знань, умінь та навичок); предметна (відповідає за зміст висловлювання і забезпечує одержання знань про той фрагмент світу, що є предметом мовлення); прагматична (здатність використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах, співвідносячи їх з умовами спілкування).²²⁸

Так, мовленнєва компетенція включає знання сучасної української літературної мови на всіх її рівнях: фонетичному, орфоепічному, лексичному, граматичному, морфемному, морфологічному, орфографічному, синтаксичному, пунктуаційному. Оскільки мова – це знакова система, яка використовується в мовленні, необхідним є засвоєння знань, формування умінь і навичок указаних рівнів сучасної української літературної мови з метою використання її в мовленні.

Мовленнєва компетенція – це діяльність, власне спілкування (комунікація), у процесі якої формуються практичні вміння. Важливим є дотримання комунікативних якостей мовлення: правильності (нормативності), точності, логічності, доречності, образності,

²²⁵ Козак С. І. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / С. І. Козак. – Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2007. – 20 с.

²²⁶ Там само.

²²⁷ Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 96 с.

²²⁸ Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / З. Ф. Підручна; Терн. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 22 с.

чистоти, послідовності, багатства, адекватності, змістовності, а також знання мовленнєвих засобів і їх використання, в тому числі видів, типів, стилів мовлення. У процесі формування мовленнєвої компетенції розвиваються мовленнєві якості і вміння, що є важливим показником рівня культури і майстерності фахівця. Отже, перш за все у здобувачів вищої освіти має бути розвинена мовленнєва культура, яка передусім формування комунікативної культури під впливом психофізіологічних, соціокультурних і професійних факторів.²²⁹

Проведені вченими дослідження показали, що усвідомлення особистістю належності до співтовариства професіоналів є результатом тривалого і складного соціокомунікативного процесу, який поєднує фахову соціалізацію і розвиток самосвідомості, спрямований на вдосконалення передусім комунікативної компетентності як інструмента професійного зростання. Вдосконалення комунікативної компетентності ґрунтується передусім на розумінні сутності цього феномена, а також на особистісному ставленні до професії та ціннісних орієнтаціях фахівця у сфері професійно-комунікативної діяльності, що виявляється у характері, способах і засобах професійної взаємодії.

Отже, всі типи комунікації, в яких проявляються комунікативні вміння й навички, рівень комунікативного розвитку комунікантів, можливості їх професійної й міжособистісної взаємодії, великою мірою узалежені від комунікативної компетентності учасників спілкування.

Шляхи формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. На цей час за умов становлення демократії в нашій державі важливим є підвищення ефективності та вдосконалення підготовки здобувачів вищої освіти шляхом формування в них комунікативної компетентності як однієї зі складових високоякісної професійної діяльності.

Оскільки метою вищої освіти в Україні в контексті вимог Болонського процесу стає підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі, то наголос усе більше робиться на універсальності підготовки здобувача вищої освіти, його адаптованості до ринку праці.²³⁰

Вагома роль громадянської зрілості, професійної етики, правової і психологічної культури; глибокої пошани до закону, принциповості і незалежності в забезпеченні законності та правопорядку, свобод і законних інтересів особи, її охорони та соціального захисту; соціальних цінностей правової держави, честі і гідності, наукового світогляду, глибоких знань права; потреби у формуванні навичок ділового спілкування державною та однією з іноземних мов, розуміння соціальної значущості майбутньої професії, готовності до зміни характеру своєї професійної діяльності і роботи над міждисциплінарними проектами.²³¹

Закономірно, що викладання гуманітарних дисциплін для здобувачів вищої освіти надають особливого значення, адже важливою складовою професійності є його практичні вміння та навички, яких необхідно набути у процесі фахової підготовки, адже посилюються вимоги до фахівця, який здатний знайти своє місце в житті, самовизначитися та реалізувати себе, а також у зв'язку з необхідністю визначення духовного потенціалу молодого покоління, цінності якого багато в чому є відображенням цінностей суспільства.²³²

Психолого-педагогічний супровід здобувача вищої освіти передбачає, крім того, ще й здійснення самодіагностики своїх професійно-комунікативних якостей та вмінь, а також

²²⁹ Бандурка О. М. Юридична деонтологія: підручник / О. М. Бандурка, О. Ф. Скакун. – Х.: Вид-во НУВС, 2002. – 336 с.

²³⁰ Журавський В. Юридична освіта в Україні: сучасний стан та напрями вдосконалення / В. Журавський, О. Копиленко // Право України. – 2004. – № 11. – С. 3-6.

²³¹ ДСВО МОНУ. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма бакалавра галузі знань 081 – право спеціальності 081 – право. – Вид. офіц. тимчас. – Рівне, 2015. – 38 с.

²³² Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Дибкова. – К., 2006. – 20 с.

особистісних якостей та обмежень у компетентності. При цьому здобувач вищої освіти має виступати в ролі практичного психолога, педагога й оцінити свою комунікативну компетентність. Це треба здійснювати періодично на всіх етапах професійного становлення (адаптації, первинної та вторинної професіоналізації і професійної майстерності) для наступного розвитку чи корекції продіагностованих якостей і вмінь. Отримані знання про себе мають стати підґрунтям для подальшої роботи з самовдосконалення, а також для усунення комунікативних проблем за допомогою психолога чи спеціаліста-викладача. Ці психодіагностичні методи можуть бути використані для самодіагностики і визначення проблем у розвитку комунікативної компетентності представників різних професій, а також спеціалізацій, котрі виконують у комунікативній діяльності аналогічні функції.²³³ Науковці з'ясували, що такі основні характеристики комунікативної компетентності, як комунікативно-моленнева, соціально-перцептивна й інтерактивна, зазвичай визначають її розвиток. Але кореляційні зв'язки в її структурі стають більш тісними й розгалужені у тих фахівців, котрі активно займалися самовдосконаленням, зокрема самостійно, в міру набуття ними професіоналізму.

Виходячи із виняткової важливості розвитку інструментальних засобів суб'єкта фахового спілкування, на яких наголошувалося вище, тобто комунікативних умінь та навичок, здобувач вищої освіти, який усвідомлює важливість охарактеризованих чинників оптимізації розвитку його комунікативної компетентності й кожного з її основних компонентів, має відповідально ставитися до особистісного і професійно-комунікативного самовдосконалення як майбутнього фахівця. У цьому зв'язку слід постійно дбати про поглиблення своїх комунікативних мотивів і потреб, про розвиток ціннісної сфери, про стабілізацію професійної спрямованості, про самоорганізацію в діяльнісному спілкуванні та виховання морально-комунікативних якостей. Усе це сприятиме такому здобувачу вищої освіти набутті належного рівня комунікативного професіоналізму.²³⁴

Для гармонізації міжособистісної взаємодії суб'єкт спілкування має постійно тренуватися у вдосконаленні тих умінь подолання розбіжностей і залагодження конфлікту, які позитивно впливають на емоційний стан і сталість відносин партнерів спілкування: це вміння запобігати і «згладжувати» конфлікти, вміння визнавати помилки і здатність до компромісних дій. Однак треба враховувати, що тільки здатність до співробітництва забезпечує продуктивність поведінки в конфліктній ситуації, бо обидва її учасники досягають успіху. Треба програвати реальні психологічно складні ситуації: проблемні, конфліктні, що сприяє підвищенню соціальної адаптованості особистості.²³⁵

Здійснені нами спостереження освітнього процесу дозволяють зазначити, що підготовка здобувачів вищої освіти буде ефективною у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, зокрема за філологічним, етичним, правовим, психолого-педагогічним та іншими напрямками. Вважаємо важливим те, що гуманітарна підготовка здобувачів вищої освіти сприяє формуванню не «вузькопрофільного» фахівця, який суто виконує свої професійні обов'язки, що призводить до стандартизації особистості, а багатогранної гармонійної особистості, здатної розкрити і реалізувати власний потенціал, зокрема лідерський, оскільки поняття «гуманітарний» (від лат. *humanitas* – людська природа, освіченість) означає звернений до людської особистості, до прав та інтересів людини.²³⁶

З метою ефективного формування комунікативної компетентності в освітньому процесі залучають здобувачів вищої освіти до виконання професійних завдань, орієнтованих на

²³³ Там само.

²³⁴ Гусарев С. Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності): навч. посіб. / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – К.: Знання, 2005. – 655 с.

²³⁵ Насіленко Л. А. Використання інноваційних технологій навчання на заняттях з судової риторики / Л. А. Насіленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 4 (22). – С. 253-259.

²³⁶ Мороз Л. Професійно-педагогічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): монографія / Л. Мороз // Київський нац. ун-т внутрішніх справ. – К.: Надвірнянська друкарня, 2007. – 312 с.

формування механізмів мислення, розвиток комунікативних здібностей, рефлексивної сфери особистості та ін.

Практичні заняття проводяться як тренінги вербальної публічної комунікації, що спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок професійної комунікації: умінь чітко, конкретно, зрозуміло, лаконічно, доцільно, процесуально формулювати питання, уважно слухати відповіді, за допомогою питань уточнювати, з'ясовувати окремі деталі; умінь вести діалог, дискусію, суперечку, дотримуючись особливостей комунікативної поведінки, а саме: тактовності, об'єктивності, толерантності; умінь і навичок, необхідних для проведення ефективного консультування і вибудови взаємостосунків.²³⁷

Ніяка інша здатність, якою може володіти людина, не дає йому можливості так швидко зробити кар'єру і домогтися визнання, як здатність добре говорити. Тому, викладаючи дисципліну «Риторика», пропонуємо студентам на семінарських заняттях теми: «Підготовка до публічного мовлення», «Публічне мовлення як мистецтво переконання», «Структура публічного мовлення», «Вербальна та невербальна комунікація» та ін., а під час викладання «Української мови» (за професійним спрямуванням) пропонуємо теми «Культура усного професійного спілкування», «Презентація як різновид публічного мовлення» та ін.

У ЗВО для підвищення якості професійної комунікації здобувачів вищої освіти застосовується інтегративний підхід (установлення зв'язків між незалежними предметами, процесами, явищами тощо). Інтеграція гуманітарних дисциплін – це процес становлення якісної цілісності раніше розрізнених елементів. У зв'язку з цим для удосконалення професійної комунікації здобувачів вищої освіти упроваджується в освітній процес особистісно орієнтовані інноваційні технології, в основі яких передбачено: сучасний погляд на особистість здобувача вищої освіти як пріоритетну мету вищої освіти; визнання того, що основними якостями особистості є вищі етичні цінності; гуманізація і демократизація співпраці викладачів і студентів; відмова від моралізування і примушення в навчанні; акцент на самовдосконалення та творчий розвиток студентів; навчання з урахуванням емоційного інтелекту, який слід розвивати у процесі фахової підготовки.²³⁸

В інтегративному підході до формування готовності здобувача вищої освіти до професійної комунікації передбачається одна з необхідних можливостей підготовки висококваліфікованого фахівця, адже фахівцю крім правових знань потрібні й уміння спілкуватися з людьми, переконувати їх, враховуючи індивідуально-психологічні особливості. Тому значення спілкування у професійній діяльності в багатьох випадках відіграє провідну роль.²³⁹

Отже, аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчальних планів, навчально-методичного забезпечення спеціальних дисциплін, виробничої практики, узагальнення педагогічного досвіду засвідчив, що освітній процес загалом створює необхідні умови для формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Принагідно хочемо запропонувати загальні інструменти міжособистісних комунікацій для здобувачів вищої освіти (за А. Жалинським), які слід опанувати у процесі гуманітарної підготовки у ЗВО²⁴⁰:

1. Мова, знакові системи, понятійний апарат, які б сприймали всі учасники взаємодії.
2. Стратегія, тактика, манера поведінки фахівця у процесі взаємодії, включаючи співвідношення переконання, навіювання, відбір і дозування аргументів.

²³⁷ Концепція розвитку вищої юридичної освіти в Україні – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/konceptsiya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika>.

²³⁸ Насіленко Л. А. Використання інноваційних технологій навчання на заняттях з судової риторики / Л. А. Насіленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 4 (22). – С. 253-259.

²³⁹ Мороз Л. Професійно-педагогічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): монографія / Л. Мороз // Київський нац. ун-т внутрішніх справ. – К.: Надвірнянська друкарня, 2007. – 312 с.

²⁴⁰ Журавський В. Юридична освіта в Україні: сучасний стан та напрями вдосконалення / В. Журавський, О. Копиленко // Право України. – 2004. – № 11. – С. 3-6.

3. Визначення системи і меж поступок у процесах взаємодії, прийнятних результатів взаємодії як для фахівця, так і для його партнерів.

4. Вибір відповідних умов взаємодії, включаючи місце, час, наявність сторонніх осіб і т.д.

Процес гуманітарної підготовки у ЗВО, під час якого застосовують інтегративні технології, сприяє формуванню комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Інтеграційні процеси в освіті виводять комунікацію на якісно новий творчо-науково-юридичний рівень. Вважаємо, що інтегрування змісту різних дисциплін, їх взаємопроникнення значною мірою зумовить цілісне формування компетенцій здобувачів вищої освіти.

Отже, вища освіта має бути прогностичною, навчати на випередження, формувати професійні і особистісні якості людини, котра спроможна передбачати і проектувати своє майбутнє. Комунікативна підготовка здобувачів вищої освіти відбувається на лекціях, практичних заняттях, семінарах, у процесі самостійної, індивідуальної роботи, під час виробничої практики, має здійснюватися системно і спрямовуватися на розв'язання низки проблем професійної комунікативної діяльності, розв'язанням різноманітних конфліктів і суспільних проблем.

Емпіричне дослідження процесу формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти

Підбір методичного інструментарію дослідження. Для проведення емпіричного дослідження формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти були підібрані наступні методики:

1. Методика «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського.

2. Методика «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова.

3. Методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойко.

4. Методика «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів» В. Тернопільської.

5. Тренінгова програма «Ефективна комунікація – успішний юрист».

Методика «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського дозволяє визначити загальний рівень комунікабельності в міжособистісному спілкуванні, складається з 16 запитань, на які потрібно дати відповідь «так» у разі згоди, «ні» в разі незгоди та «іноді». За кожен відповідь «так» присуджується 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

Висновки про рівні розвитку комунікабельності в міжособистісному спілкуванні робилися з розрахунку: 0-8 балів – низький, 9-16 балів – достатній, 17-24 бали – середній; 25-32 бали – високий.

Методика «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова складається з 33 тверджень. За кожен відповідь, що відповідає ключеві, нараховується один бал.

Відповіді «так» на твердження 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33.

Відповіді «ні» на твердження 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29.

Визначається загальна сума балів. Чим вища оцінка, тим більша потреба у спілкуванні.

Інтерпретація результатів: від 30-40 балів – високий рівень; від 20-30 балів – достатній рівень; від 10-20 балів – середній рівень; від 0-10 балів – низький рівень.

Методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойко складається з 25 тверджень, на які потрібно дати відповіді «так» чи «ні». Методика надає можливість діагностувати перешкоди у встановленні емоційних контактів, які містять 5 параметрів: невміння керувати емоціями, дозувати їх; неадекватний прояв емоцій; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; домінування негативних емоцій;

небажання зближуватися з людьми на емоційному ґрунті. Інтерпретація результатів проводиться за допомогою ключа до тесту.

Якщо респондент набирає від 0 до 2 балів, то він неправдивий у своїх відповідях. Якщо він набирає не більше 5 балів, то емоції, як правило, не заважають йому спілкуватися з партнерами; 6-8 балів – у нього є деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні; 9-12 балів свідчать про те, що емоції досліджуваного у певній мірі ускладнюють його взаємодію з партнерами; 13 балів і більше – емоції заважають встановлювати контакти з людьми, можливо, респондент схильний до дезадаптивних реакцій або станів.

Методика «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів» В. Тернопільської. Опитувальник складається з 40 запитань. Номери запитань 1-го рядка містять позитивні відповіді, 2-гого рядку – негативні. Кожна позитивна відповідь 1-го рядка оцінюється у 2 бали, кожна негативна у 2-му – також у 2 бали. Студентам необхідно підрахувати загальну суму балів, отриманих при опитуванні за даною методикою.

Бланк для відповідей 1 3 5 7 9 11 13 15 17 19 21 23 25 27 29 31 33 35 37 39
2 4 6 8 10 12 14 16 18 20 22 24 26 28 30 32 34 36 38 40

Інтерпретація результатів: від 30-40 балів – високий рівень; від 20-30 балів – достатній рівень; від 10-20 балів – середній рівень; від 0-10 балів – низький рівень.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами було укладено та адаптовано для проведення в рамках дисципліни «Ораторське мистецтво» тренінгову програму «Ефективна комунікація – успішний юрист», яка має на меті формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Головними завданнями тренінгової програми «Ефективна комунікація – успішний юрист» є:

- мотивувати емоційно-ціннісне ставлення до здійснення комунікації у професійній діяльності;
- формувати систему комунікативно цінних знань, умінь на основі інтеграції освітнього процесу;
- активізувати комунікативний потенціал студентів шляхом організації діалогової взаємодії.

Успіх тренінгових занять великою мірою визначається дотриманням специфічних принципів роботи групи:

- принцип активності учасників: члени групи постійно залучаються в різні дії – ігри, дискусії, вправи, а також цілеспрямовано спостерігають і аналізують дії інших учасників;
- принцип дослідницької позиції учасників: учасники самі вирішують комунікативні проблеми, а ведучий лише спонукає їх до пошуку відповідей на виникаючі питання;
- принцип об'єктивації поведінки: поведінка учасників групи перекладається з імпульсивного рівня на об'єктивний; при цьому засобом об'єктивації є зворотний зв'язок, який здійснюється за допомогою відеотехніки, а також інших учасників групи, що повідомляють своє ставлення до подій;
- принцип партнерського спілкування: взаємодія у групі будується з урахуванням інтересів усіх учасників, визнання цінності особистості кожного з них, рівності їх позицій, а також співучасті, співпереживання, прийняття один одного (не дозволяється наносити удари «нижче пояса», заганяти людину «в кут» і т.п.);
- принцип «тут і тепер»: члени групи фокусують свою увагу на негайних діях і переживаннях і не апелюють до минулого досвіду;
- принцип конфіденційності: «психологічна закритість» групи зменшує ризик психічних травм учасників.

Засобом вирішення завдань тренінгу служать групові дискусії, рольові ігри, психогімнастика. Їх питома вага змінюється в залежності від специфіки цілей групи. Саме ці прийоми дозволяють реалізувати принципи тренінгу, в основі яких лежить активний, дослідницький характер поведінки учасників.

Результати: після проходження курсу здобувачі вищої освіти оволодіють навичками ефективної взаємодії з оточуючими людьми, толерантного ставлення до інших, розвинуть комунікативну культуру, отримають уявлення про власну значимість, цінність, унікальність, про свої сильні та слабкі сторони, розвинуть здатність до пізнання себе та інших людей, ознайомляться з ефективними моделями поведінки, навчатися правильно визначати емоційний стан співрозмовника, передбачати його реакцію.

Отже, ми підібрали та обґрунтували методичний інструментарій для виявлення рівня сформованості комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Визначили основні компоненти тренінгової програми «Ефективна комунікація – успішний юрист» з урахуванням особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців.

Результати емпіричного дослідження та їх аналіз. З метою виявлення рівня сформованості комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти нами було проведено педагогічний експеримент, який складався з трьох етапів. У дослідженні взяв участь 51 студент юридичного факультету Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, а саме: ЕГ – 26 осіб, КГ – 25 осіб.

На констатувальному етапі дослідження нами було проведено вивчення стану та зроблена первинна діагностика рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців за допомогою обраних діагностичних методик дослідження.

Інтерпретація, обробка та узагальнення результатів за методикою «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського дозволяє виявити рівні сформованості та проявів комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти (Табл. 1).

Таблиця 1. Рівні сформованості та проявів комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти за методикою «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ	КГ
Високий	12	15,4
Достатній	20	15,4
Середній	40	38,50
Низький	28	30,7

Аналіз даної таблиці свідчить про те, що в ЕГ високий рівень виявлено у 12% студентів, достатній – у 20% студентів, середній – у 40% студентів, низький – у 28% студентів. У КГ високий рівень виявлено у 15,4% студентів, достатній – у 15,4% студентів, середній – у 38,5% студентів, низький – у 30,7% студентів.

Отже, як бачимо, більшість студентів ЕГ (28%) та КГ (30,7%) не володіють нормами і способами продуктивного спілкування на достатньому рівні. Зазначеному контингенту властива імпульсивність, драгітливність у спілкуванні, уникнення обговорення серйозних тем, поверховість у судженнях. Високий рівень комунікабельності, якому властиві такі прояви, як зацікавленість у співрозмовнику, достатня толерантність у спілкуванні з іншими, відстоювання власної точки зору без запальності, відкритість у спілкуванні з новими людьми, мали в ЕГ 12% студентів та у КГ – 15,4% студентів.

Використання методики «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова дозволило виявити потреби здобувачів вищої освіти у спілкуванні (Табл. 2).

Таблиця 2. Рівні потреби здобувачів вищої освіти у спілкуванні за методикою «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ	КГ
Високий	16	15,4
Достатній	24	26,95
Середній	36	34,55
Низький	24	23,1

Аналіз даної таблиці свідчить про те, що в ЕГ високий рівень виявлено у 16% студентів, достатній – у 24% студентів, середній – у 36% студентів, низький – у 24% студентів. У КГ високий рівень виявлено у 15,4% студентів, достатній – у 26,95% студентів, середній – у 34,55% студентів, низький – у 23,1% студентів.

Деякі здобувачі вищої освіти рідко приймають до серця проблеми друзів, не мають звички уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності; їм складно увійти в довіру до людини, коли у цьому виникає потреба; вони майже не розмірковують над причинами вчинків людей, які мають до них безпосереднє відношення.

Комунікативна культура, незважаючи на важливість цього показника для професійного зростання здобувачів вищої освіти, недостатньо розвивається протягом навчання у закладі вищої освіти, що є негативним чинником.

Для діагностування рівня сформованості емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні здобувачів вищої освіти нами було використано методикау «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойко (Табл. 3).

Таблиця 3. Рівні емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні здобувачів вищої освіти за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойко на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ	КГ
Високий	8	7,7
Достатній	20	23,2
Середній	40	34,55
Низький	32	34,55

Аналіз даної таблиці свідчить про те, що в ЕГ високий рівень виявлено у 8% студентів, достатній – у 20% студентів, середній – у 40% студентів, низький – у 32% студентів. У КГ високий рівень виявлено у 7,7% студентів, достатній – у 23,2% студентів, середній – у 34,55% студентів, низький – у 34,55% студентів.

На жаль, частіше здобувачі вищої освіти обирали відповіді, що свідчать про уникнення комунікативної взаємодії, потребу активно переслідувати власні цілі, ігноруючи цілі й інтереси іншої людини.

Для дослідження визначення рівня сформованості соціально-комунікативної культури здобувачів вищої освіти нами було використано методикау «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів» В. Тернопільської (Табл. 4).

Таблиця 4. Рівні сформованості соціально-комунікативної культури здобувачів вищої освіти за методикою «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів» В. Тернопільської на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ	КГ
Високий	12	11,55
Достатній	24	23,1
Середній	36	34,55
Низький	28	30,8

Аналіз даної таблиці свідчить про те, що в ЕГ високий рівень виявлено у 12% студентів, достатній – у 24% студентів, середній – у 36% студентів, низький – у 28% студентів. У КГ високий рівень виявлено у 11,55% студентів, достатній – у 23,1% студентів, середній – у 34,55% студентів, низький – у 30,8% студентів.

Діагностика емоційних бар'єрів у спілкуванні показала, що студенти з низькими (ЕГ – 28%; КГ – 30,8%) і високими (ЕГ – 12%; КГ – 11,55%) балами складають невелику частину вибірки. Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні здебільшого перебували на середньому рівні значень (ЕГ – 36%; КГ – 34,55%). Встановлено, що основною проблемою у

спілкуванні студентів виступають невчасний або невідповідний прояв емоцій, що заважає встановлювати та налагоджувати контакт у спілкуванні. Результати дослідження вказують на те, що досліджуваних студентів приваблює соціальна значущість професії, найбільшу значущість становить прагнення допомогти людям, які цього потребують, прагнення уважно вислуховувати співбесідника, враховуючи його риси характеру.

Таким чином, основною проблемою у спілкуванні здобувачів вищої освіти в освітньому просторі закладу вищої освіти виступає невчасний або невідповідний прояв емоцій, що заважає встановлювати контакт у спілкуванні. При цьому не втрачається здатність взяти свої емоції під контроль, здатність до гнучкого емоційного реагування. Таким чином, виявлена основна проблема студентів – неадекватність прояву емоцій у спілкуванні, яку можливо поступово знизити.

Отже, освітній процес на юридичному факультеті ДНУ ім. О. Гончара має бути орієнтований на оновлення змісту спеціальних дисциплін шляхом інтеграції фахового й комунікативного компонентів, а це сприятиме підготовці здобувачів вищої освіти, які здійснюватимуть професійну діяльність з урахуванням комунікативно цінних професійних знань, високого рівня сформованості комунікативних умінь, морально-етичних відносин.

На основі результатів, отриманих на констатувальному етапі емпіричного дослідження, ми зробили висновок про доцільність впровадження в освітній процес ЗВО додаткових тренінгових занять за програмою «Ефективна комунікація – успішний юрист» зі здобувачами вищої освіти в рамках навчальної дисципліни «Ораторське мистецтво». В основу тренінгової програми «Ефективна комунікація – успішний юрист» були покладені визначені в теоретичній частині компоненти формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Для здобувачів вищої освіти важливо володіти такою комунікативною компетентністю, яка б була дієвою та водночас пов'язаною з особливостями та умовами професійної діяльності.

Для визначення впливу тренінгової програми на рівень сформованості у здобувачів вищої освіти комунікативної компетентності нами була проведена повторна діагностика обох груп досліджуваних за допомогою обраних нами раніше методик, за результатами якої ми виявили дані, наведені в Табл. 5-8.

Таблиця 5. Рівні сформованості та проявів комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти за методикою «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського на контрольному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ			КГ		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	12	24	+12	15,4	19,25	+3,85
Достатній	20	32	+12	15,4	23,1	+7,7
Середній	40	36	-4	38,5	34,55	+3,85
Низький	28	8	-20	30,7	23,1	-7,7

Аналіз результатів за методикою «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського довів, що в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження кількість студентів, які мають високий рівень, збільшилась на 4 (з 12,0% до 24%) студента; які мають достатній рівень, – збільшилась на 3 (з 20,0% до 32%) студента; які мають середній рівень, – зменшилась на 1 (з 40% до 36%) студента; які мають низький рівень, – зменшилась на 5 (з 28% до 8,0%) студентів. У контрольній групі: кількість студентів, які мають високий рівень, збільшилась на 1 (з 15,4% до 19,25%) студента; які мають достатній рівень, – збільшилась на 2 (з 15,4% до 23,1%) студента; які мають середній рівень, – зменшилась на 1 (з 38,5% до 34,55%) студента; які мають низький рівень, – зменшилась на 2 (з 30,7% до 23,1%) студента.

Таблиця 6. Рівні потреби здобувачів вищої освіти у спілкуванні за методикою «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова на контрольному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ			КГ		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	16	32	+16	15,4	19,25	+3,85
Достатній	24	40	+16	26,95	34,55	+7,7
Середній	36	16	-20	34,55	30,8	+3,85
Низький	24	12	-20	23,1	15,4	-7,7

Аналіз результатів за методикою «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова довів, що в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження кількість студентів, які мають високий рівень, збільшилась на 4 (з 16,0% до 32%) студента; які мають достатній рівень, – збільшилась на 4 (з 24% до 40%) студента; які мають середній рівень, – зменшилась на 5 (з 36% до 16%) студентів; які мають низький рівень, – зменшилась на 3 (з 24% до 12,0%) студента. У контрольній групі: кількість студентів, які мають високий рівень, збільшилась на 1 (з 15,4% до 19,25%) студента; які мають достатній рівень, – збільшилась на 2 (з 26,95% до 34,55%) студента; які мають середній рівень, – зменшилась на 1 (з 34,55% до 30,8%) студента; які мають низький рівень, – зменшилась на 2 (з 23,1% до 15,4%) студента.

Таблиця 7. Рівні емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні здобувачів вищої освіти за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойко на контрольному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ			КГ		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	16	32	+16	15,4	19,25	+3,85
Достатній	24	40	+16	26,95	34,55	+7,7
Середній	36	16	-20	34,55	30,8	+3,85
Низький	24	12	-20	23,1	15,4	-7,7

Аналіз результатів за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойко довів, що в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження кількість студентів, які мають високий рівень, збільшилась на 3 (з 8,0% до 20%) студента; які мають достатній рівень, – збільшилась на 4 (з 20% до 36%) студента; які мають середній рівень, – зменшилась на 4 (з 40% до 24%) студента; які мають низький рівень, – зменшилась на 3 (з 32% до 20%) студента. У контрольній групі: кількість студентів, які мають високий рівень, збільшилась на 1 (з 7,7% до 11,55%) студента; які мають достатній рівень, – збільшилась на 1 (з 23,2% до 26,95%) студента; які мають середній рівень, – не змінилась; які мають низький рівень, – зменшилась на 2 (з 34,55% до 26,95%) студента.

Таблиця 8. Рівні сформованості соціально-комунікативної культури здобувачів вищої освіти за методикою «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів» В. Тернопільської на контрольному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ			КГ		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	12	24	+12	11,55	15,4	+3,85
Достатній	24	36	+12	23,1	30,8	+7,7
Середній	36	28	-8	34,55	30,8	+3,85
Низький	28	12	-16	30,8	23	-7,7

Аналіз результатів за методикою «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів» В. Тернопільської довів, що в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження кількість студентів, які мають високий рівень, збільшилась на 3 (з 12,0% до 24%) студента; які мають достатній рівень, – збільшилась на 3 (з 24% до 36%) студента; які мають середній рівень, – зменшилась на 2 (з 36% до 28%)

студента; які мають низький рівень, – зменшилась на 4 (з 28% до 12%) студента. У контрольній групі: кількість студентів, які мають високий рівень, збільшилась на 1 (з 11,55% до 15,4%) студента; які мають достатній рівень, – збільшилась на 2 (з 23,1% до 30,8%) студента; які мають середній рівень, – зменшилась на 1 (з 34,55% до 30,8%) студента; які мають низький рівень, – зменшилась на 1 (з 30,8% до 23%) студента.

Як свідчать представлені дані, отримані на контрольному етапі педагогічного експерименту, простежуються чітко виражені кількісні та якісні зміни в показниках рівня сформованості комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти – учасників експериментальної групи. Показники респондентів контрольної групи майже не змінилися. Тобто аналіз одержаних результатів свідчить, що використання на формуальному етапі запропонованої тренінгової програми «Ефективна комунікація – успішний юрист» в експериментальній групі здобувачів вищої освіти сприяє суттєвому підвищенню їх рівня сформованості комунікативної компетентності у процесі вивчення курсу «Ораторське мистецтво».

Тобто за умов цілеспрямованого педагогічного впливу здобувачі вищої освіти з низьким, середнім, достатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності можуть «плавно переходити» на наступний рівень сформованості комунікативної компетентності.

Таким чином, можемо стверджувати, що проблема формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти стоїть сьогодні дуже гостро, вимагає розробки та впровадження в освітній процес дієвих методів навчання, які б забезпечували формування цієї компетентності. Цей досвід необхідно враховувати на рівні освітньо-професійних програм, навчальних планів, робочих навчальних програм дисциплін для підготовки здобувача.

Перспективами подальших розвідок у даному науковому напрямку є дослідження педагогічних умов та технологій формування комунікативної компетентності здобувача вищої освіти у процесі професійної підготовки.

Література

1. Барко В. І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ: монографія / В. І. Барко. – К.: Ніка центр, 2009. – 448 с.
2. Бандурка О. М. Юридична деонтологія : підручник / О. М. Бандурка, О. Ф. Скакун. – Х.: Вид-во НУВС, 2002. – 336 с.
3. Білоножка А. В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. В. Білоножка; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2008. – 21 с.
4. Губарева О. С. Психологічні особливості формування професійної компетентності працівників ОВС: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / О. С. Губарева. – Х., 2005. – 19 с.
5. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності): навч. посіб. / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – К.: Знання, 2005. – 655 с.
6. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Дибкова. – К., 2006. – 20 с.
7. ДСВО МОНУ. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма бакалавра галузі знань 081– право спеціальності 081 – право. – Вид. офіц. тимчас. – Рівне, 2015. – 38 с.
8. Жуков Д. Д. Комунікативна компетентність юриста: компоненти, критерії та рівні прояву / Д. Д. Жуков // Молодий вчений. – 2009. – № 9. – С. 108-110.
9. Журавський В. Юридична освіта в Україні: сучасний стан та напрями вдосконалення / В. Журавський, О. Копиленко // Право України. – 2004. – № 11. – С. 3-6.

10. Козак С. І. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / С. І. Козак. – Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2007. – 20 с.
11. Концепція розвитку вищої юридичної освіти в Україні – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/koncepciya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika>.
12. Мороз Л. Професійно-педагогічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): монографія / Л. Мороз // Київський нац. ун-т внутрішніх справ. – К.: Надвірнянська друкарня, 2007. – 312 с.
13. Насіленко Л. А. Використання інноваційних технологій навчання на заняттях з судової риторики / Л. А. Насіленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 4 (22). – С. 253-259.
14. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / З. Ф. Підручна; Терн. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 22 с.
15. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 96 с.
16. Хабермас Ю. Комунікативна дія і дискурс / Ю. Хабермас // Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 2006. – С. 84-98.
17. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
18. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. / Н. В. Янкина. – Оренбург, 2006. – 360 с.

2.9. THE VECTOR OF SCIENTIFIC ACTIVITY OF THE INSTITUTE OF MUSICAL ART IN DROHOBYCH IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN PEDAGOGY, ART AND CULTURE

2.9. НАУКОВИЙ ВЕКТОР ДІЯЛЬНОСТІ ІНСТИТУТУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ДРОГОБИЧІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ, МИСТЕЦТВА, КУЛЬТУРИ

На зламі XX-XXI століть постає гостра потреба вирішення завдань наукового осмислення і побудови освітнього процесу у вищій школі сьогодення. Фундаментом, що визначає провідні напрями досліджень теоретичних засад та практичних пошуків (за Г. Падалкою) щодо методології, змісту, форм, методів музичної освіти може стати концепція модернізації музичної педагогіки, до вихідних положень якої належать такі, як: музична освіта є невід'ємним компонентом загальної освіти; музична освіта ґрунтується на загальних засадах педагогіки, теорія і методика навчання музики є складовою педагогіки мистецтва²⁴¹. Багатоступенева система професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва припускає розширення акмеологічного підходу²⁴² в рамках викладання фахових дисциплін. Як зазначає А. Козир²⁴³, цей підхід дозволяє створити оптимальні умови для формування професійної майстерності майбутніх фахівців, а саме: сприяє самореалізації особистості; професійному саморозвитку та самопізнанню; розвитку творчості. Усе зазначене визначає **актуальність** даної публікації: у контексті акмеологічного підходу до якісної оцінки праці провідними стають поняття майстерність, професіоналізм, тобто будь-яка школа існує та актуалізується лише завдяки діяльності її представників. Саме вони є не лише носіями її (школи) традицій, але їх творцями, авторами.

Саме поняття «школи» належить до двох площин, які є важливими і визначальними в сфері сучасної гуманітарної думки, а саме, методично-категоріальної, та предметно-джерелознавчої. Погляд на поняття «школи» з культурологічних позицій створює можливість таких аспектів її вивчення, як історичного і теоретичного. Щодо теоретичного ракурсу даного дослідження, основним завданням є усвідомлення школи як феномена, культурної традиції, завдяки яким здійснюється безпосередньо, говорячи про сферу музичну, узагальнення та наслідування досвіду саме виконавського. Сучасна наука так окреслює бачення «школи»: це поняття близьке ключовим проблемам пізнання; усі розроблені в цьому руслі питання безпосередньо пов'язані зі школою, як з феноменом.

Тому, школу розглядають, як особливий тип комунікації, що здійснюється завдяки двоєдиному процесу, який включає в себе творчість і навчання. Колективний характер школи не означає нівелювання ролі творчої індивідуальності. Разом із тим, школа в мистецтві завжди представляє собою своєрідну творчо-педагогічну і творчо-наукову парадигми.

Аналіз досліджень та публікацій. Щодо визначення поняття «школи», то це питання розглядають та тлумачать такі провідні науковці, як О. Самойленко, Ж. Дедусенко, В. Сумарокова²⁴⁴, М. Давидов, А. Душний^{245, 246}, В. Заєць^{247, 248}, І. Панасюк, В. Дутчак, А. Семешко, Р. Вовк, Г. Падалка²⁴⁹, А. Козир, В. Федоришин та ін.

²⁴¹ Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 19.

²⁴² Акмеологія (від давньо-грецького «акме» – вершина, розквіт, вищий ступінь розвитку) є міждисциплінарною наукою про закономірності та фактори досягнень вершин професіоналізму, творчого довголіття.

²⁴³ Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 54.

²⁴⁴ Феномен школи в музично-виконавському мистецтві // Тези міжнародної науково-теоретичної конференції (22-23 березня, 2005, Київ) / Редактори-упорядники: Давидов М. А., Сумарокова В. Г. – Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005.

²⁴⁵ Душний А. Міжнародний конкурс баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile» як чинник пропаганди народно-інструментального мистецтва України / А. Душний // Науковий вісник НМАУ ім. П. Чайковського:

Метою даної статті є систематизація та аналіз наукових досягнень професорсько-викладацького складу Навчально-наукового інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка в контексті сучасного академічного мистецтва та науки.

Виклад основного матеріалу. Дрогобицька музично-педагогічна школа має глибокі корені, багаті наукові, педагогічні та виконавські традиції, а також цілу плеяду послідовників. Музично-педагогічний факультет (сьогодні – Навчально-науковий інституту музичного мистецтва) засновано згідно наказу Міністерства освіти УРСР від 7 липня 1962 року. Деканами були Анатолій Рябчун, Василь Якуб'як, Левко Коцан, Корнель Сятецький. З 1987 року декан факультету (з 2017 року – директор Інституту) – заслужений працівник культури України, професор Степан Дацюк. Професорсько-викладацький склад факультету зосереджено на трьох кафедрах:

- кафедра методики музичного виховання та диригування. Завідувач – доктор мистецтвознавства, професор Ірина Бермес;
- кафедра народних музичних інструментів та вокалу. Завідувач – кандидат педагогічних наук, доцент Андрій Душний;
- кафедра музикознавства та фортепіано. Завідувач – кандидат педагогічних наук, доцент Людомир Філоненко.

До 1989 року підготовка та випуск фахівців на денному і заочному відділеннях здійснювалася за однопрофільною спеціальністю «Музика». З 1989 року розпочато підготовку з двопрофільних спеціальностей – «Музика та методика виховної роботи», з 1990 року – «Музика та українознавство», з 2002 року – «Музика. Спеціалізація: художня культура». З 2007 року здійснюється набір студентів за напрямом підготовки / спеціальністю «Музичне мистецтво». На факультеті проводиться підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями: «Бакалавр», «Магістр». Діє денна, вечірня та заочна аспірантура зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Велику увагу керівництво Інституту приділяє організації щорічних науково-практичних конференцій, семінарів та творчих змагань. Популярними стали: регіональний конкурс молодих вокалістів ім. Миколи Копніна, Міжнародний «Perpetuum mobile» та Всеукраїнський Відкритий «Візерунки Прикарпаття» конкурси баяністів-акордеоністів, хоровий конкурс ім. Северина Сапруна, фестиваль дитячої пісні «Ми діти твої, Україно». Концерти «Шкільної філармонії», які за участю студентів відбуваються у загальноосвітніх школах міста, також стали невід'ємною частиною навчально-виховного процесу.

Проте, як зазначає В. Заєць, «в умовах науково-технічного прогресу виконавська школа повинна бути озброєна передовою методологією і мати професійну мобільність, які формуються і забезпечуються за рахунок активізації науковців щодо осмислення набутого досвіду і знань, професійних проблем, першоджерел музичної педагогіки з метою накопичення науково-теоретичного базису та становлення фахової освіти на наукову основу»²⁵⁰. Тому, поряд із акцентом на виконавство (мистецький профіль), вагомим внеском

Виконавське музикознавство: стильові парадигми композиторської творчості та музично-виконавської інтерпретації, актуальні проблеми музики педагогіки / [автори проекту, ред.-упор.: М. А. Давидов, В. Г. Сумарокова]. – К.: НМАУ ім. П. Чайковського, 2013. – Вип. 107. – С. 72-84.

²⁴⁶ Душний А. І. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки: [Навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів] / А. І. Душний. – Дрогобич: Посвіт, 2008. – 120 с.

²⁴⁷ Заєць В. Н. Авторская школа Н. А. Давыдова как основа теории мастерства / В. Н. Заец // Баян: история, теория, практика: межд. заоч. конф., 20-21 марта: матер. докл. / [сост. В. А. Башенев, Р. Г. Рахимов]. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – С. 72-74.

²⁴⁸ Заєць В. Авторські школи в музичній педагогіці: до визначення поняття / В. Заєць // Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського. Випуск 107. – С. 221-231.

²⁴⁹ Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 360 с.

²⁵⁰ Заєць В. Наукова школа: визначення поняття. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи // Тези I-ї Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених (Дрогобицький

у становлення та розвиток музично-педагогічної школи Дрогобиччини був і залишається науковий вектор, здійснюваний провідними педагогами даного навчального закладу. Диференціація органічної єдності наукового і навчального процесів, цілераціональна скерованість на виробництво знань про знання дозволяють розглядати таку діяльність, як метамодель інтеграції науки та освіти. Розглянемо детальніше наукові досягнення, здобуті педагогами Навчально-наукового інституту музичного мистецтва (до 2017 р. – музично-педагогічного факультету) Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка.

Кафедру теорії, історії музики та гри на музичних інструментах очолив в листопаді 1966 року кандидат мистецтвознавства, доцент **Яків Сорокер**²⁵¹. Це була високоінтелектуальна людина, в якій поєдналися риси вченого-музикознавця, скрипаля і педагога. Досконало володів декількома іноземними мовами (передусім румунською, французькою). Освіту здобув у Франції (1931-1932), в 1945-1948 рр. навчався в Московській консерваторії, згодом (1951-1955) в аспірантурі там же, де його керівником був всесвітньвідомий Д. Ойстрах. У 1955 році успішно захистив кандидатську дисертацію «Скрипкові сонати Бетховена», а в 1962 – отримав звання доцента. Працюючи керівником кафедри, пропагував культ науки²⁵² і заохочував до цієї сфери діяльності молодих викладачів і студентів. Сам блискуче читав курс історії зарубіжної музики. Активно концертував як соліст-скрипаль і ансамбліст. Опублікував низку монографій, найвідоміші з яких «Скрипкові сонати Бетховена» (1963), «Йожеф Сігеті» (1968), «Камерно-інструментальні ансамблі С. Прокоф'єва» (1973) та ін.

У 1976 році керівництво кафедрою обійняв **Орест Яцків**. Його основною метою було продовжити добрі починання, закладені Я. Сорокером, передусім, збільшити питому вагу працівників з науковими ступенями й званнями. За час завідування кафедрою О. Яцківа успішно захистилися С. Торічна («Розуміння викладачем музичних здібностей студентів в процесі індивідуального навчання» (1980)), Л. Кияновська (тепер доктор мистецтвознавства, професор, завідувачка кафедри історії музики Львівської національної музичної академії ім. М. Лисенка, одна з провідних українських учених), яка захистила кандидатську дисертацію на тему «Функції програмності у сприйнятті музичного твору» в 1985 році, а докторську – «Стильова еволюція галицької музичної культури ХІХ-ХХ ст.» у 2000 році. Підготували роботи до захисту С. Процик – вихованець музично-педагогічного факультету Дрогобицького педінституту, котрий у 1990 році успішно захистив кандидатську дисертацію на тему: «Проблема удосконалення музично-естетичного виховання школярів у педагогічній спадщині українських радянських композиторів»; Є. Марченко, який захистив кандидатську дисертацію на тему: «Становлення та розвиток музичного виховання в західних областях Української РСР» (1990); М. Ярмо – «Жанрово-стильові особливості сучасної камерної кантати (на матеріалі творчості українських композиторів)»; Е. Тайнел – «Музично-педагогічна концепція З. Кодая та її адаптація в загальноосвітніх школах України на основі народнопісенного фольклору». Акцент ставився також на утвердження науково-методичної праці, збільшення публікацій. Це було помічено в Міністерстві освіти – невдовзі кафедра стала опорною для споріднених підрозділів педвузів України. Згодом, наукові звання отримали також провідні науковці молодшої генерації того часу, захистивши такі дисертаційні дослідження: Л. Філоненко «Українська музична культура як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя музики» (1994), О. Фрайт «Особливості втілення принципу програмності в українській фортепіанній музиці» (2001), Ю. Медведик «Богогласник» у контексті української духовної спадщини ХVІІ-ХVІІІ ст. (музично-джерелознавчий аспект)» (1994). У 2009 році Ю. Медведик захистив докторську дисертацію на тему:

державний педагогічний університет імені Івана Франка, 21-22 листопада 2013 року) / Редактори-упорядники: В. Льницький, А. Душний, І. Зимомря. – Дрогобич: Посвіт, 2013. – С. 89-90.

²⁵¹ Кафедра музикознавства та фортепіано: Бібліографічний довідник / Упорядник та автор вступної статті О. Яцків. – Дрогобич, 2005. – С. 3.

²⁵² Кафедра музикознавства та фортепіано: Бібліографічний довідник / Упорядник та автор вступної статті О. Яцків. – Дрогобич, 2005. – С. 5.

«Українська духовно-пісенна творчість XVII-XVIII ст.: джерела, текстологія та жанрова стилістика». 2005 року захистив кандидатську дисертацію на тему: «Структурна феноменологія і типологія форм художнього образу» О. Опанасюк, а 2011 року Л. Федоронько захистила кандидатську дисертацію на тему: «Пісенна традиція сіл Верхні Гаї та Нижні Гаї Дрогобицького району Львівської області: діахронічний зріз»²⁵³.

Як вже зазначалось, кафедру методики музичного виховання і диригування очолює доктор мистецтвознавства, професор **Ірина Бермес**, яка активно працює над питаннями становлення та розвитку хорового мистецтва Дрогобиччини, Галичини та Буковини. І. Бермес захистила кандидатську дисертацію «Хорове життя Дрогобиччини першої половини ХХ ст. в контексті духовного розвитку Галичини» (2006), і докторську дисертацію на тему «Український хоровий рух у контексті соціокультурних процесів ХІХ – початку ХХІ сторіччя» (2014). Свого часу фахівцями-диригентами музично-педагогічного факультету було захищено низку кандидатських дисертацій на педагогічну та музикознавчу тематику, а саме, С. Масний «Шляхи вдосконалення спеціальної підготовки вчителів музики загальноосвітньої школи (на матеріалі музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів)» (1982); Р. Сов'як «Проблема становлення та розвитку західноукраїнського романсу ХІХ – початку ХХ століття» (1984); М. Бурбан «Музичний спектакль для дітей в українському театрі» (1990); С. Салій «Шляхи забезпечення безперервного підвищення кваліфікації вчителя загальноосвітньої школи» (1991). Також активну наукову діяльність провадять диригенти нової генерації, які захистили кандидатські дисертаційні дослідження вже в ХХІ столітті. Це І. Магійчин «Василіянське піснярство кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. як феномен галицької музичної культури» (2009); В. Полюга «Проблема буття людини у творчості Василя Стуса: екзистенційний вимір» (2011); Н. Синкевич «Соціокультурні функції українського хорового мистецтва» (2012); З. Гнатів «Біблійні мотиви в українській культурі як предмет соціально-філософської рефлексії» (2012); Г. Стець «Тенденції розвитку методики викладання музики у загальноосвітніх школах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2015); Т. Медвідь «Розвиток музичного навчання в загальноосвітніх закладах України в кінці ХХ – на поч. ХХІ ст.»; Р. Михаць «Український театральний рух східної Галичини в контексті формування національної ідентичності дітей та молоді (друга половина ХІХ – 30-ті рр. ХХ ст.)» (2018)²⁵⁴.

Значний внесок у розвиток виконавської, методичної, наукової діяльності здійснюють провідні фахівці кафедри народних музичних інструментів та вокалу, яку очолює кандидат педагогічних наук, доцент А. Душний²⁵⁵. Творчо-виконавську та науково-педагогічну діяльність тут проводять кандидати педагогічних наук та мистецтвознавства. А саме: І. Фрайт, який захистив кандидатську дисертацію на тему «Проблеми музичного виховання школярів у діяльності західноукраїнських композиторів (друга половина ХІХ – початок ХХ сторіччя)» (1998); А. Душний «Методика активізації творчої діяльності студентів педагогічних університетів у процесі музично-інструментальної підготовки» (2006); В. Салій «Методика роботи над музичним образом у процесі навчання підлітків гри на баяні (акордеоні)» (2010); С. Кишакевич (Дицьо) «Методика реалізації особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання учнів початкової школи на основі народнопедагогічних традицій» (2012); О. Бобечко «Бандурне мистецтво ХХ століття в контексті процесів фемінізації» (2014); Ю. Чумак «Творчість Віктора Власова в контексті української баянно-акордеонної музики» (2014).

²⁵³ Кафедри музикознавства та фортепіано – 50: Бібліографічний довідник / Упор. Л. Філоненко, О. Німілович. – Дрогобич: Посвіт, 2017. – 120 с.

²⁵⁴ Мистецтво. Творчість. Виховання. Відданість професії (Сторінками історії кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка): [Монографія] / П. Гушоватий, З. Гнатів. – Дрогобич: Посвіт, 2012. – 168 с.

²⁵⁵ Пиц Б., Душний А. Кафедра народних музичних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка: Науково-історичний довідник / Б. Пиц, А. Душний; Гол. ред. І. Фрайт. – Дрогобич: Посвіт, 2011. – 196 с.

Висновки. Таким чином, здійснивши перелік кандидатських та докторських дисертацій, які було захищено на музично-педагогічному факультеті, а згодом в Інституті музичного мистецтва у хронологічному порядку, спостерігаємо тенденцію до зростання та усвідомленого бажання педагогів-музикантів поглиблювати свої знання в процесі роботи над науковими статтями, розвідками, дисертаційними дослідженнями, монографіями. Адже гостра проблема у поєднанні виконавського та науково-методичних аспектів навчання та виховання молодого покоління музикантів-педагогів ВИШів I-IV рівнів акредитації потребує якісно нових, модерних підходів. Дослідження науковців даного Інституту здійснено в галузях педагогіки, мистецтвознавства, теорії та історії культури, філософії. Окреслені праці спрямовано на розкриття питань з проблем підготовки майбутніх учителів музичних дисциплін в загальноосвітніх школах. В докторських та кандидатських дисертаціях науковців Інституту:

- розроблено та експериментально доведено актуальність та новизну унікальних авторських методичних розробок (А. Душний, В. Салій);
- розглянуто культурні традиції краю різних епох та векторів (Л. Кияновська, Ю. Медведик, І. Матійчин, Л. Федоронько, О. Бобечко, З. Гнатів);
- досліджено творчість українських композиторів (Р. Сов'як, Л. Філоненко, О. Фрайт, М. Ярко, Ю. Чумак);
- здійснено глибокий аналіз диригентсько-хорового мистецтва Галичини (І. Бермес, Н. Синкевич);
- теоретично обґрунтовано та практично втілено нові підходи до навчання школярів музичним дисциплінам (С. Процик, С. Салій, С. Масний, Е. Тайнел, Є. Марченко, І. Фрайт, С. Дицьо, Г. Стець, Т. Медвідь);
- досліджено питання українського театру (М. Бурбан, Р. Михаць).

Вважаємо, що внесок професорсько-викладацького складу Навчально-наукового інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка є вагомим і потужним джерелом досліджених напрямів та тематики, а науковий вектор – одним із пріоритетних в контексті сталого розвитку українського академічного мистецтва.

Література

1. Гушоватий П. Хор «Боян Дрогобицький»: історія і сучасність: Навчальний посібник / П. Гушоватий, І. Бермес, Б. Пиц, М. Михаць / За заг. ред Б. Пица. – Дрогобич: Посвіт, 2008. – 192 с.
2. Душний А. Міжнародний конкурс баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile» як чинник пропаганди народно-інструментального мистецтва України / А. Душний // Науковий вісник НМАУ ім. П. Чайковського: Виконавське музикознавство: стильові парадигми композиторської творчості та музично-виконавської інтерпретації, актуальні проблеми музиної педагогіки / [автори проекту, ред.-упор.: М. А. Давидов, В. Г. Сумарокова]. – К.: НМАУ ім. П. Чайковського, 2013. – Вип. 107. – С. 72-84.
3. Душний А. І. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки: [Навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів] / А. І. Душний. – Дрогобич: Посвіт, 2008. – 120 с.
4. Заец В. Н. Авторская школа Н. А. Давыдова как основа теории мастерства / В. Н. Заец // Баян: история, теория, практика: межд. заоч. конф., 20-21 марта: матер. докл. / [сост. В. А. Башенев, Р. Г. Рахимов]. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – С. 72-74.
5. Заец В. Авторські школи в музичній педагогіці: до визначення поняття / В. Заец // Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського. Випуск 107. – С. 221-231.
6. Заец В. Наукова школа: визначення поняття. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи // Тези I-ї Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 21-

22 листопада 2013 року) / Редактори-упорядники: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. – Дрогобич: Посвіт, 2013. – 328 с.

7. Кафедра музикознавства та фортепіано: Бібліографічний довідник / Упорядник та автор вступної статті О. Яцків. – Дрогобич, 2005. – 112 с.

8. Кафедрі музикознавства та фортепіано – 50: Бібліографічний довідник / Упор. Л. Філоненко, О. Німилович. – Дрогобич: Посвіт, 2017. – 120 с.

9. Мистецтво. Творчість. Виховання. Відданість професії (Сторінками історії кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка): [Монографія] / П. Гушоватий, З. Гнатів. – Дрогобич: Посвіт, 2012. – 168 с.

10. Пиц Б., Душний А. Кафедра народних музичних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка: Науково-історичний довідник / Б. Пиц, А. Душний; Гол. ред. І. Фрайт. – Дрогобич: Посвіт, 2011. – 196 с.

11. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 360 с.

12. Феномен школи в музично-виконавському мистецтві // Тези міжнародної науково-теоретичної конференції (22-23 березня, 2005, Київ) / Редактори-упорядники: Давидов М. А., Сумарокова В. Г. – Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005.

2.10. CHARACTERISTICS OF MENTORING TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

2.10. ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЇ НАСТАВНИЦТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток суспільства вимагає змін системи професійного вдосконалення педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство. Натомість, невідповідність між викликами нашого часу та дійсним рівнем готовності педагогів до професійної діяльності сьогодні надзвичайно гостро виявляється в усіх сферах освіти.

Як зазначено у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України «Про освіту» (2017), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, реалії сьогодення вимагають від педагога високого рівня професіоналізму, творчої соціально-професійної активності та здатності навчатися впродовж усього життя.

У низці психолого-педагогічних праць підкреслюється, що початок педагогічної кар'єри є важливим етапом у процесі професійного становлення педагога (А. Сафіна, М. Гумерова, Л. Гараєва). Практика засвідчує, що в умовах стрімких змін світу адаптуватися до нових умов професійної діяльності за максимально короткий час без сторонньої допомоги досить складно. Окреслене питання можна вирішити, цілеспрямовано керуючи професійним розвитком молодих фахівців через надання повноважень наставнику щодо їх всебічної підтримки безпосередньо на робочому місці. Найбільш активно проблема наставництва розвивалася в теорії педагогічної науки, і зарубіжної, і вітчизняної, починаючи з ХІХ століття (Володимир Мономах, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Я. Коменський, К. Ставровецький), різні аспекти зазначеної проблеми досліджувались і у ХХ столітті (К. Ушинський, В. Сухомлинський, В. Макаренко, Н. Гаврилів та інші).

Технологія наставництва активно вивчається зарубіжними науковцями, однак здебільшого в бізнесі. Проте і в освітній галузі визначено етапи становлення та розвитку наставництва, його переваги й недоліки (Б. Гершунський, М. Глікман, В. Загвязинський, Д. Джой-Меттьюз, Д. Меггінсон, М. Сюрте, Д. Дюбуа, І. Іванова, Д. Клаттербак, Н. Кузьміна, Р. Льюїс, А. Мамфорд, Т. Назарова, Е. Парслоу, Е. Стокдейл, С. Тетерук, Л. Тілман та інші).

Актуальними у контексті дослідження є філософські праці, присвячені проблемі розвитку та саморозвитку особистості (М. Бахтін, М. Бердяєв, Е. Коваленко, В. Лозовой, Л. Сідак); психолого-педагогічні праці стосовно розвитку і саморозвитку особистості (Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, В. Кремень, О. Кононко, В. Огнев'юк, С. Рубінштейн, О. Савченко); положення щодо самоактуалізації особистості (А. Маслоу, К. Юнг) тощо. Молодих фахівців як специфічну категорію трудових ресурсів досліджували Б. Докторів, І. Кон, С. Рязанова; професійні утруднення педагогів-початківців – К. Абульханова-Славська, О. Глотова, В. Сластьонін, С. Вінман, Л. Йоханнессен, Т. МакКанн, Д. Майстер.

Поняття «професійно-педагогічна діяльність» ми розглядаємо як основу професійного розвитку педагога, як особливий вид соціальної суспільно-корисної діяльності, спрямований на професійний розвиток майбутніх вихователів через системну цілеспрямовану організовану взаємодію з усіма учасниками педагогічного процесу.

Дослідження феномена професійного розвитку молодого вихователя закладу дошкільної освіти здійснене з позицій особистісно-діяльнісного, суб'єктного, акмеологічного, аксіологічного, системного, компетентнісного та технологічного підходів. Поняття «професійний розвиток щодо молодого вихователя закладу дошкільної освіти» потлумачуємо як багатокомпонентну, інтегральну характеристику особистісно-професійних змін, зумовлених системою зовнішніх та внутрішніх впливів у професійно-педагогічній діяльності. Аналіз сучасного стану професійного розвитку молодих педагогів показав, що

попри існування в українських ЗДО проблем кадрового забезпечення (дефіциту, старіння й фемінізації педагогічних кадрів), у країні не здійснюється ефективна цілеспрямована освітня політика щодо професійного розвитку молодих педагогів, удосконалення нормативно-правового, науково-методичного й адміністративного забезпечення цього процесу.

Успішність та результативність професійного розвитку молодих вихователів в умовах закладах дошкільної освіти залежить від системи управлінських впливів. На основі проведеного дослідження поняття «*управління професійним розвитком молодих вихователів в умовах закладу дошкільної освіти*» – це система спеціальних впливів, які спрямовані на забезпечення тісної взаємодії досвідчених та молодих спеціалістів у реальних умовах закладу дошкільної освіти з метою покращення результатів діяльності закладу дошкільної освіти, за умови забезпечення професійного розвитку учасників освітньої взаємодії.

Сутність системи управління професійним розвитком молодих вихователів в умовах закладу дошкільної освіти полягає в упорядкуванні сукупності організаційно-педагогічних умов. Як умови успішного професійного розвитку молодих вихователів ми визначили такі: розроблення й реалізація індивідуальної програми професійного розвитку молодого вихователя в умовах закладу дошкільної освіти; впровадження технології професійного розвитку молодих вихователів на основі наставництва; створення в колективі сприятливої психологічної атмосфери творчої партнерської взаємодії.

На підставі аналізу низки трактувань сутності поняття «наставник» М. Зембицька виокремлює три його найважливіші характеристики: 1) наставник – це людина, яка має більший досвід або мудрість, ніж протеже; 2) наставник керує протеже, надає консультативну допомогу, спрямовану на його навчання та розвиток; 3) між наставником і протеже існує певний емоційний зв'язок, повага та довіра²⁵⁶. Ми погоджуємося з О. Самсоною²⁵⁷, що, беручи на себе обов'язки наставника, вихователь відкриває для себе низку переваг: відчуває потребу шукати нові перспективи у сфері своєї педагогічної діяльності; отримує задоволення від спілкування зі своїми підопічними; стимулює прагнення до самовдосконалення; наставництво сприяє розвитку власної педагогічної кар'єри, підвищенню його педагогічної кваліфікації, росту довіри до нього в педагогічному колективі; наставник отримує можливість не тільки ділитися власним досвідом із молодшими колегами, але також і вчитись у них, розширює свій арсенал навичок і вмій, опановує сучасні технології навчання, стилі професійної діяльності та ін.

Постійна системна і своєчасна зворотна реакція вихователя-наставника може не лише стимулювати бажання молодого вихователя досягти максимальної успішності, але й забезпечити стійку мотивацію до професійного зростання в подальшому, що, своєю чергою, є основою стосунків наставник – практикант і безпосередньо впливає на поведінку, ставлення й емоційну сторону взаємодії досвідченого й молодого вчителів²⁵⁸. На сучасному етапі діяльність наставника не повинна зводитися тільки до функцій управління. Його авторитет визначається особистими рисами: знаннями, життєвим досвідом, громадською позицією, людською привабливістю. Спосіб спілкування наставника з молодими педагогами передбачає почуття такту, здатність проникати в духовний світ іншої людини, співчувати їй тощо²⁵⁹.

Отже, наставником може бути лише той, хто є авторитетом для студентів. За Г. Коджаспаровою, авторитет педагога розуміємо як особливу професійну позицію, що визначає вплив на студентів і надає право приймати рішення, висловлювати оцінку, давати поради. Авторитет спирається на особистісні й професійні якості наставника: демократичний

²⁵⁶ Zembytska M. V. Mentoring in the US secondary education system as a psychological and pedagogical problem. Scientific Bulletin of Uzhhorod National University: Series "Pedagogy. Social Work", 20. P. 41-44.

²⁵⁷ Samsonova O. O. Development of professionalism of preschool teachers in the system of postgraduate education. (PhD thesis abstract). Classic Private University, Zaporizhzhia. 2016.

²⁵⁸ Bezsonova O. K. Typological portrait of a young teacher of PEI. Pedagogical Sciences: collection of scientific works of Kherson State University, (LXXXI (2)), 98-102. Kherson. 2018.

²⁵⁹ Matskevych N. M. Formation of future primary school teachers' readiness to work in physical education. (PhD in Physical Education and Sports thesis abstract). Volyn State University named after LesiaUkrainka. Lutsk.

стиль співробітництва зі студентами, здатність до відкритого спілкування, позитивну концепцію наставника, його прагнення до постійного вдосконалення, ерудованість, компетентність, справедливість і доброту, загальну культуру²⁶⁰.

На підставі вищезазначеного, як робоче визначення пропонуємо таке: **наставник** – це досвідчений авторитетний вмотивований працівник, консультант, координатор особистісного-професійного зростання молодих вихователів, який у межах освітнього простору навчального закладу здійснює їх педагогічний супровід, спрямований на взаємний професійний розвиток на засадах партнерства.

Систему суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, що ґрунтується на актуалізації наставником життєвого й професійного досвіду, його педагогічній підтримці в розвитку особистості молодого вихователя і передбачає створення сприятливих умов для самоусвідомлення ним власного «Я», самоактуалізації, самореалізації й самовдосконалення за власною освітньою програмою розвитку, ми розуміємо як **педагогічне наставництво**.

З огляду на професійну діяльність вихователя наставництво трактують як одну з форм передання педагогічного досвіду, під час якої педагог-початківець практично засвоює професійні прийоми під безпосереднім керівництвом педагога-майстра²⁶¹. Суть наставництва характеризується такими діями, як: «підтримувати», «керувати», «сприяти». Отже, зацентровано увагу на тому, що діяльність наставника пов'язана зі слуханням, задаванням питань і відкриттям перспектив, а не з інструктажем, наказами й обмеженнями. З огляду на зазначене, завдання педагогічного наставництва ми вбачаємо в утвердженні людини-професіонала як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей, забезпеченні розкриття її особистісно-професійних якостей²⁶².

Отже, в нашому розумінні, **наставництво** є однією з форм міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спільній діяльності, спрямованої на взаєморозвиток прикладних професійних компетенцій молодого працівника та наставника з метою цілеспрямованого професійного розвитку молодого спеціаліста та наставника.

Результати аналізу теорії й практики здійснення педагогічного наставництва засвідчують існування формального й неформального наставництва. *Формальне* наставництво здійснюється цілеспрямовано, є структурованим, контрольованим, підзвітним і передбачає офіційне призначення наставника. *Неформальне* наставництво здійснюється у формі добровільних програм довільного змісту або спілкування підопічного з наставником, що не є регламентованими і підзвітними адміністрації закладу дошкільної освіти. Неформальне наставництво виникає в результаті взаємної симпатії, здійснюється в довільній формі, не вимагає чіткого дотримання вимог, окреслених програмою наставництва. Ні формальне, ні неформальне наставництво, на жаль, не підкріплені фінансовим забезпеченням.

У процесі дослідження з'ясовано, що *форми* наставництва молодих вихователів в умовах закладу дошкільної освіти класифікуються відповідно до таких характеристик: *кількість учасників процесу*: індивідуальне, групове, командне; *вектора розвивальної дії*: взаємне, колегіальне, зворотне; *засобів наставництва*: *традиційне, електронне, інформаційне* (книга та інші джерела); *тривалості й інтенсивності програми наставництва*: планове, ситуативне, корекційне; *за способом впливу*: пряме та опосередковане; *за змістом*: комплексне та предметно-тематичне; *за особою, яка здійснює наставництво*: досвідчений працівник закладу, визнаний авторитет у професії²⁶³. Традиційною й найбільш поширеною формою педагогічного наставництва є *індивідуальне* наставництво, у межах якого один

²⁶⁰ Kodzhaspirova, H. M. Pedagogics in schemes, tables and reference notes. M.: Airis-Press. 2014. P. 345.

²⁶¹ Razina N. A. Acmeological approach to the development of professionalism of the modern teacher in the innovative educational environment of the secondary school. Bulletin of the Scientific School of Educators "AKME". 2016.

²⁶² Kremen, V. H. Information and communication technologies in education and formation of information society. Informatics and information technologies in education institutions, 2011. P. 5-9.

²⁶³ Bezsonova O. K. Creating a favorable social and psychological microclimate in the team: training for teachers. Teacher-methodologist of preschool institution, 12, P. 16-21.

наставник працює з одним молодим педагогом, які спільно складають індивідуальний план наставництва з опорою на результати проведеної діагностики. Наставник регулярно відвідує уроки молодого педагога, приділяючи особливу увагу їх попередньому й підсумковому аналізу, а також проводить власні майстер-класи з їх подальшим обговоренням²⁶⁴.

У межах *групового* наставництва один наставник одночасно працює з невеликою групою молодих фахівців (зазвичай, від 3 до 6). У процесі роботи, наставник залучає всіх учасників групи до рефлексивної бесіди, моделювання ситуацій. Для досвідченого педагога перевагою є заощадження часу; для педагога-початківця – можливість спільного обговорення проблем і аналізу не лише власних успіхів і невдач, але й помилок інших. Однак, недосконалість цієї форми роботи з молодими вихователями полягає в неспроможності наставника приділити кожному з підопічних достатню кількість часу для вирішення його щоденних професійних проблем.

Концептуально відмінним від традиційного наставництва є *взаємне* наставництво, що ґрунтується на принципі взаємного навчання різних за віком і статусом колег, у процесі якого молодий вихователь навчає більш досвідченого колегу, і навпаки.

Виникнення *командного* наставництва пов'язане, насамперед, з негативним досвідом здійснення індивідуального наставництва, через несумісність характеристик і світоглядних позицій. Командне наставництво передбачає роботу декількох наставників з одним молодим педагогом або групою початківців, причому допомога наставників може здійснюватися і спільно, й індивідуально.

Протягом двох останніх десятиліть зросла популярність *зворотного* наставництва, у процесі якого молоді фахівці навчають старших і більш досвідчених учителів або представників адміністрації школи (наприклад, оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями). Стрімкий розвиток інтернет-комунікації сприяв виникненню дистанційної форми підтримки молодих вихователів – *електронного наставництва*, яке здійснюється шляхом спілкування між наставниками й підопічними за допомогою електронної пошти, на професійних форумах, блогах або за допомогою відеоконференцій упродовж тривалого періоду – від одного до кількох років.

Слушним вбачаємо виділення *інформаційного* наставництва, коли молодий вихователь професійно розвивається через опрацювання різних фахових джерел: книг, відеокурсів, вебінарів, пізнавальної інформації та ін. У деяких педагогів таким чином виникає настільна книга, у якій можна знайти відповіді на різні складні запитання. Під час дослідження з'ясовано, що реалізація програм наставництва молодих вихователів, зазвичай, є *плановим* і довготривалим процесом. Однак, у разі потреби молодих вихователів в екстреній допомозі щодо вирішення конкретних проблем чи конфліктних ситуацій використовується *ситуативне* наставництво, яке, переважно, є короткотривалим. Для розв'язання більш складних проблем професійної діяльності молодого вихователя здійснюється довгострокове *корекційне* наставництво.

Наставництво може бути *прямим* (безпосередній контакт з людиною не лише в робочий час, але і в неформальній обстановці) і *опосередкованим* (опосередковано шляхом порад, рекомендацій, але особисті контакти зводяться до мінімуму). Х. Ф. Шапаренко розрізняє *комплексне* і *проблемно-тематичне* наставництво. *Комплексне* здійснюється на початковому етапі, коли молодий педагог має опанувати багато аспектів професійної діяльності²⁶⁵. *Проблемно-тематичне* наставництво передбачає вищий рівень підготовленості молодого

²⁶⁴ Bezsonova O. K. Estimation of professional development level of young preschool teachers. Scientific education treasury of Donetsk region: scientific-methodological journal. Sloviansk.

²⁶⁵ Shaparenko Kh. A. Formation of future preschool teachers' professional competence on the basis of acmeological approach. (PhD thesis abstract). Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda, Kharkiv. 2008.

спеціаліста й виправдане, коли виникає необхідність глибокого проникнення в окремі компоненти педагогічної технології²⁶⁶.

Мусимо визнати, що найбільш корисним, з позиції нашого дослідження, за способами організації є індивідуальне наставництво, яке сприяє професійному розвитку молодого вихователя, враховуючи індивідуальні особливості та наявні умови освітньої установи. Як ми вже зазначали, у сучасних умовах збільшується роль електронного наставництва, за умов зменшення кількості досвідчених вихователів в освітніх установах, але воно неспроможне забезпечити захист підопічного, посередництво між ним та адміністрацією закладу. Також новою важливою формою наставництва ми вважаємо зворотне наставництво, яке дає можливість відчувати себе успішними та значущими саме молодим вихователем.

Перш, ніж розкрити змістовні та процесуальні характеристики розробленої нами технології, коротко охарактеризуємо окремі моменти, важливі для розуміння її суті.

Однією з центральних фігур у реалізації технології є наставник. За західною традицією це висококваліфікований, досвідчений вихователь, який частково або повністю звільняється від навчальної роботи з дітьми й працює безпосередньо з вихователем-початківцем (практикантом, протеже тощо), як правило, упродовж його першого року роботи в дитячому садку (О. К. Безсонова). У сфері сучасного бізнесу під наставником розуміють співробітника, який має великий досвід, часто стоїть вище за ієрархією й готовий поділитися своїми знаннями й досвідом роботи. М. Зембицька визначають наставника як людину з передовим досвідом і знаннями, обов'язком якої є забезпечення вертикальної мобільності та підтримки в процесі побудови кар'єри їх підопічними; виділяють типологічні риси наставника. Така ж позиція й у О. К. Безсонова, яка розглядає наставництво в умовах родинних стосунків. До розмаїття характеристик додамо здатність наставника здійснювати психотерапевтичний супровід молодого вихователя в умовах ЗДО та забезпечувати вертикальну та горизонтальну мобільність і підтримку в процесі побудови кар'єри їхніми підопічними.

Незважаючи на різноманіття підходів до трактування, ми зробили висновок: *наставник* – це висококваліфікований, досвідчений вихователь, який надає професійну допомогу вихователю-початківцю впродовж його першого етапу роботи в освітній установі, що характеризується наявністю бажання й прагнення бути вихователем-наставником, необхідних знань, умінь, навичок, а також сформованістю певного світогляду, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, що сприятимуть наданню наставницької допомоги на високому професійному рівні, та користується повагою та авторитетом у всіх учасників освітнього процесу.

До вивчення особистості наставника звертаються й сучасні науковці. Американські дослідники А. Рейман і Р. Еделфелт виокремили найважливіші риси педагога-наставника, що забезпечують продуктивність стосунків «наставник – протеже» в умовах навчального закладу, а саме: ентузіазм і емпатія наставника, вміння зрозуміти проблеми молодого вихователя; вміння заохотити вихователя-початківця; здатність наставника не лише надавати допомогу молодому вихователю, але й отримати зі співпраці корисну для себе інформацію, роблячи партнерство вигідним для обох сторін; готовність наставника сприяти розвитку рефлексії у протеже; вміння досвідченого педагога створити невимушену атмосферу для ефективного обміну досвідом; готовність наставника захищати свого протеже; вміння одночасно виконувати завдання й обов'язки різного характеру. За твердженням Г. Мешко, «провідна роль належить світогляду і спрямованості особистості, мотивам, що визначають її поведінку і діяльність. Ідеться про соціально-моральну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість педагога»²⁶⁷. Вивченню особистісних рис наставника присвячене дослідження Н. В. Гузій.: усі риси особистості слід поділяти на загальні (свідомість), моральні (відображення соціальної характеристики особистості), інтелектуальні (розумові),

²⁶⁶ Bezsonova O. K. Definitive analysis of the study of the concept of “professional development of a young kindergarten teacher”. Scientific Bulletin of Lesia Ukrainka Eastern European National University. Pedagogical Sciences, 1 (350), 21-28. Lutsk.

²⁶⁷ Meshko H. M. Introduction to the teaching profession: Textbook. Kyiv: Academydav. 2010.

вольові та емоційні (саморегуляція особистості). До моральних якостей зараховують гуманізм, працелюбство, чесність, принциповість, відповідальність та ін. До інтелектуальних – усвідомленість діяльності, логічність, розсудливість, об'єктивність та ін. До вольових якостей можна віднести самостійність, дисциплінованість, відповідальність, незалежність, активність та ін²⁶⁸.

Деякі з дослідників звертають увагу на таку характеристику вихователя-наставника, як авторитет педагога. І. Р. Кіндрат розуміє авторитет вихователя-наставника як особливу професійну позицію, що визначає вплив на педагогів і надає право приймати рішення, висловлювати оцінку, давати поради. Авторитет спирається на особистісні й професійні якості наставника: демократичний стиль співробітництва, здатність до відкритого спілкування, позитивну Я-концепцію наставника, його прагнення до постійного вдосконалення, ерудованість, компетентність, справедливість і доброту, загальну культуру²⁶⁹.

Цінна позиція А. Фонарьова²⁷⁰, який, досліджуючи психологічні характеристики професіонала, виділяє чотири ієрархічно пов'язаних між собою рівні: індивідуально-виконавський, або інструментальний (задає діяльнісні та поведінкові якості, здатності практично діяти в професійному середовищі й проявляти себе), індивідуально-психологічний (виявляє групу індивідуально-психологічних властивостей та якостей особистості професіонала), соціально-психологічний (формує соціально-психологічні якості людини, у яких розкривається його місце й роль у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми) і духовно-культурний (веде до визначення духовно-моральних якостей людини, у яких відбивається міра її особистісної зрілості). Не принципово відмінна характеристика педагога-наставника, надана Л. І. Мороз²⁷¹.

На підставі проведеної теоретичної розвідки було узагальнено риси до портрету особистості вихователя-наставника. До структурних складників особистості вихователя-наставника ми відносимо такі: *особистісна* та *професійна*. Серед особистісних рис визначено мотиваційно-ціннісний (мотивація досягнення успіху, ціннісні орієнтації), індивідуально-психологічний (особистісні та професійно значущі якості особистості) складники. У структурі професійних названі компетентнісний (професійна обізнаність, творчий потенціал) та педагогічний (педагогічна техніка, педагогічна мобільність) елементи. Прокоментуємо ці складові особистості педагога.

1. Мотиваційно-ціннісний компонент. З огляду на зміст й ідеї нашого дослідження ми розглядаємо мотивацію до наставницької діяльності як сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які спонукають вихователя до професійної наставницької діяльності, задають їй певну спрямованість, визначають її форму, тривалість та інтенсивність, які можуть бути внутрішні (інтринсивні) та зовнішні (екстринсивні). Прикладом внутрішніх мотивів діяльності наставника в умовах ЗДО є інтерес до професійної наставницької діяльності, інтерес до результату діяльності, на який спрямоване наставництво; комунікативні мотиви, пов'язані з потребою спілкуватися з іншими людьми; потяг до наставницької взаємодії не як самоцілі, а як засобу інтелектуального, соціокультурного розвитку; захопленість самим процесом вирішення навчальних завдань; потяг та готовність до постійного самовдосконалення, саморозвитку. Зовнішні мотиви пов'язані з урахуванням різних чинників зовнішнього впливу (мотиви-стимули), які, своєю чергою, поділяються на позитивні – матеріальні, просування в роботі, кар'єрі, схвалення колективу, престиж, авторитет та ін., досягнення успіху, створення позитивного іміджу освітньої установи, та негативні – покарання, критика,

²⁶⁸ Huzii, N. V. Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects. (Monograph). Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov. 2004.

²⁶⁹ Kindrat I. R. Management of the educational process in a preschool education institution on the basis of integration. (PhD thesis abstract). Luhansk National University named after Taras Shevchenko, Luhansk.

²⁷⁰ Fonarev, A. R. Psychology of becoming a professional. Voronezh: MODEC. 2005.

²⁷¹ Moroz L. I. Theoretical and applied foundations of professional-psychological training of employees of law-enforcement bodies of Ukraine. (DSc thesis abstract). Kyiv National University of Internal Affairs, Kyiv.

осуд та інші санкції негативного характеру. На жаль, мусимо констатувати, що система зовнішніх впливів на формування позитивної мотивації до наставницької діяльності сьогодні в Україні відсутня.

Загальнолюдські цінності: альтруїстичні (сприйняття наставницької діяльності як засобу покращення світу, добротворення, надання безкорисної допомоги молодим вихователям), екзистенційні (свобода і незалежність у прийнятті рішень щодо своєї професійної та наставницької діяльності), гедоністичні (отримання задоволення від життя, від взаємодії з молодим вихователям; відчуття щастя; переживання позитивних емоцій від співпраці та результатів діяльності молодих вихователів), а також базові гуманістичні: життя як головна цінність; доброта як здатність прихильно ставитися до людей, молодих вихователів зокрема, щирість у стосунках; любов до ближнього (сердечність), відданість; співчуття, здатність ставитися з розумінням до професійних проблем, переживань, турбот молодих вихователів; справедливість в оцінці діяльності молодих вихователів, уміння надавати підтримку молодим вихователям, а не тільки контролювати та критикувати; совість як тип поведінки людини відповідно до морально-етичних норм людської спільноти; глибока повага до людської гідності, здатність розкривати найкращі якості людини²⁷².

Особистісні цінності: самореалізація (постійно удосконалюватися та зростати разом з молодими вихователями; реалізувати свої бажання досягати поставлених цілей, обираючи та рішуче здійснюючи конкретні кроки; жити вільно («я сам будую своє життя»), переосмислювати власну поведінку, вибір нових стратегій та тактик на шляху гармонійної професійної самореалізації), статусні цінності (займати гідне місце в суспільстві, у трудовому колективі зокрема; зробити кар'єру; досягти успіхів), комунікативні (радіти спілкуванню з іншими; відчувати, що комусь потрібен), когнітивні (розуміти життя; розуміти інших, самого себе, своє призначення бути наставником).

Професійно-педагогічні цінності: ціннісне ставлення до особистості дитини та молодого вихователя як унікальної індивідуальності, суб'єкта діяльності, спілкування й міжособистісних відносин; усвідомлення соціальної значущості професії вихователя; відчуття відповідальності перед державою за виховання молодого покоління; ціннісна орієнтація на творчість у професійній діяльності, можливість самоствердження в професії.

Індивідуально-психологічний компонент характеризується набуттям вихователем-наставником цілого набору особистісних та професійно значущих якостей: *загальногромадянських:* широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадська активність і цілеспрямованість; патріотизм і добре ставлення до представників інших національностей та країн; гуманізм; високий рівень свідомості; оптимізм (віра в людей, у свої сили й можливості); любов до праці; *морально-педагогічних якостей:* висока моральна зрілість, справедливість і об'єктивність; педагогічне спрямування ерудиції, високий рівень загальної культури; високий рівень моральних стосунків з людьми; акуратність і охайність; чесність, дисциплінованість, вимогливість; уміння спілкуватися з людьми; *педагогічних якостей:* педагогічна спостережливність, педагогічна увага, педагогічний такт, педагогічна інтуїція, професійна працездатність; *соціально-перцептивних якостей:* високий рівень соціального сприйняття й спостереження дійсності; активна інтелектуальна діяльність (систематизація й узагальнення соціально-професійного досвіду взаємодії з молодими вихователями в умовах ЗДО); швидка орієнтація в педагогічних ситуаціях; висока культура мовлення (фонетична чіткість, експресія, емоційність, змістовність і виразність); володіння мімікою, тоном голосу, рухами, жестами; *емоційно-вольових якостей:* характеризується наявністю розвинутої сили волі, цілеспрямованості, працездатності, впевненості у своїх педагогічних силах, здатності до рефлексії та емпатії, а також наявністю завзятості та наполегливості в досягненні поставлених цілей (позитивна «Я-концепція»).

²⁷² Havrilova L. H. Formation of future music teachers' professional competence by means of multimedia technologies. (Monograph). Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov. 2014.

Індивідуально-психологічні особливості: тип вищої нервової діяльності, темперамент, екстраверт і інтроверт, особливість сприйняття інформації (аудіал, візуал, кінестетик, дискрет), твердість характеру, витримка й влада над собою; самостійність і діловитість у вирішенні професійно-педагогічних задач.

Компетентнісний компонент. Про сформованість його свідчать наявність необхідних знань, умінь та навичок здійснення наставницької діяльності, наставницької світоглядної позиції, усталеність педагогічної техніки, культури педагогічного спілкування та професійних умінь, що сприятимуть її виконанню на високому професійному рівні: *педагогічна обізнаність* (грунтовні й системні знання в різних напрямках теорії та технології педагогічної праці: про сутність, зміст, складники, етапи розвитку педагогічного професіоналізму молодих педагогів в умовах ЗДО; коеволуція надситуативного, критичного й оригінального педагогічного мислення; сформованість наукового передбачення, вміння прогнозувати результати навчальної та виховної діяльності; варіативність дій у самостійному пошуку інформації про шляхи професійного розвитку педагога; здатність легко продукувати велику кількість ідей); *творчий потенціал:* системна характеристика особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях; *культура педагогічного спілкування:* комунікативні вміння (уміння вербальної комунікації (виразність, доступність, правильність мовлення); уміння невербальної комунікації (адекватне використання оптико-кінетичних, паралінгвальних, проксемічних засобів спілкування); уміння слухати; уміння соціальної перцепції (самосприйняття та сприйняття інших); рефлексивні вміння (уміння оцінювати власний психічний стан та власну поведінку); організаційно-управлінські вміння (уміння встановлювати особистісні та ділові стосунки; уміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи з молодими педагогами).

Педагогічний компонент. Для реалізації наставницької діяльності та забезпечення результату педагог-наставник повинен володіти:

педагогічною технікою - необхідна для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою (володіти загальною культурою інтелектуальної діяльності (критичного мислення, пам'яті, сприйняття, уваги тощо), керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати; стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керуватися основами психотехніки;

здатністю до педагогічної рефлексії: уміння стати на місце іншого, виявити емпатію (здатність до співчуття), зрозуміти причини поведінки молодого педагога в процесі взаємовідносин; аналізувати прожиті ситуації й враховувати їх досвід у власних поведінкових стратегіях та стратегіях молодих педагогів; здійснювати покрокову організацію діяльності: визначати цілі, планувати роботу, прогнозувати наступний хід дій, повертатися назад і оцінювати правильність обраного плану, корелювати результати з метою діяльності, прогнозувати перспективи розвитку; тактично мислити, об'єктивно й неупереджено оцінювати педагогічні факти та явища; доказово, аргументовано, ясно викласти власну точку зору; забезпечити підтримку молодому педагогу в русі до самореалізації та творчого самовизначення, вибудувати стосунки на засадах партнерства, співтворчості й рівноправності (І. Кондратець).

Педагогічною мобільністю, яка виявляється в здатності особистості до внутрішньої мобілізації власних ресурсів з метою адаптації в освітньому середовищі, що постійно змінюється, у нарощуванні власного ресурсу для розв'язання нових завдань, до швидкого пересування, змін; *методичні здібності:* здібність застосовувати наявні знання в практичній діяльності; досвід розв'язання навчальних методичних задач; досвід професійної діяльності; лідерські якості; самоменеджмент, сміливість і рішучість, готовність до ризику.

Зауважимо на важливості кожного зі структурних компонентів, оскільки відсутність або несформованість певного компонента призводить до зниження результатів взаємодії наставника та молодого вихователя в умовах закладу дошкільної освіти.

На основі теоретичних розвідок зроблено спробу скласти типологію наставників молодих вихователів у ЗДО. Реально оцінюючи ситуацію, припускаємо, що в конкретній особі, враховуючи її професійно-особистісні характеристики, свій підхід до власної професійної діяльності, особлива педагогічна техніка, сформовані здібності й уподобання, особливості світогляду й досвід, – усі структурні складники не можуть бути розвинені однаково, один зі структурних компонентів може бути домінантним, що знайде своє відображення у взаємодії з молодим педагогом.

У системі відносин «людина – людина» не можна гарантувати абсолютного результату, якщо не враховувати індивідуальні особливості учасників процесу. Тож, для ефективного впровадження технології, що буде схарактеризована нижче, маємо на основі проведеного теоретичного дослідження за особистісно-професійними характеристиками типологізувати молодих вихователів. В основу класифікації покладено визначені основні компоненти професійного розвитку молодого вихователя в умовах ЗДО (когнітивний, емоційно-ціннісний, компетентнісний). Відповідно до них визначено домінантний показник (умотивованість, відкритість новому знанню, контактність, емоційна лабільність). У кожній людини можна виділити провідний психічний процес (відчуття, почуття, мислення та інтуїція).

Нами виділені такі типи особистості молодого педагога за показниками:

Контактність (партнер, конкурент, артист / промовець, активний слухач).

Вмотивованість (новатор, виконавець, пристосувальник, випадкова людина).

Емоційна лабільність (оптиміст, песиміст, робот, реаліст).

Відкритість новому знанню (чистий аркуш, учень-відкрита книга, професор).

Під час створення типологічного портрету були враховані індивідуально-психологічні характеристики особистості молодого вихователя, можливі ризики та позитивні перспективи їх подальшого професійного розвитку. Цілком погоджуючись із визначенням Т. Осиповою векторним підходом до визначення функціональної системи роботи вихователя-наставника у ЗДО, зауважимо, що функції вихователя-наставника молодих вихователів в умовах ЗДО мають певні особливості. У класифікації функціональних векторів спираємось на структуру особистості вихователя-наставника, яка складається з таких компонентів: мотиваційного, особистісного, когнітивно-діяльнісного та педагогічного. Відповідно до цих складників визначили функціональні вектори, які виступають домінантними на певних етапах професійного розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО. На кожному з етапів вихователь-наставник відповідно виконує домінантну функцію та декілька супровідних, тому ми говоримо про систему функцій, з яких складається функціональний вектор.

У педагогічному наставництві виокремлюємо такі функціональні вектори, що взаємопов'язані з реалізацією певних функцій:

✓ вектор *спрямування* (психотерапевтична, мотиваційна, професійно-ідентифікативна функції);

✓ вектор *актуалізації* (еталонна, аналітико-прогностична, розвивальна функції);

✓ вектор *взаємодії* (консультативна, комунікативно-організаторська, фасилітативна функції);

✓ вектор *корекції* (рефлексивно-коригувальна, дослідницько-творча, методична функції)

Як бачимо, у кожному з чотирьох функціональних векторів одна з функцій домінантна: для вектора спрямування – це психотерапевтична функція, що сприяє встановленню довірчих, душевних взаємовідносин між наставником та молодим вихователем, із врахуванням їхніх почуттів та переживань. Для вектора актуалізації – це еталонна функція, що пов'язана з формуванням еталону педагогічної дії через детальний показ способів взаємодії з дошкільниками, тобто показ результатів, яких має дійти молодий виховatelj у своєму професійному розвитку. Для вектора взаємодії – консультативна функція, що полягає в наданні допомоги вихователю у вирішенні конкретної проблеми через вказівку на можливі способи її вирішення або актуалізацію додаткових здібностей фахівця. Для вектора корекції

– рефлексивно-коригувальна функція, що передбачає корекцію всіх виховних впливів, спрямованих на молодих вихователів; посилює або фокусує позитивні впливи й нейтралізує або послаблює негативні впливи; здійснює корекцію самооцінки, за потребою корекцію статусу молодого вихователя в колективі.

Забезпечення професійного розвитку молодих фахівців дошкільного виховання, необхідного для ефективної професійної діяльності, потребує відповідної технології. У педагогічній теорії має місце велика кількість характеристик і визначень педагогічних технологій як організаційно-методичного інструментарію педагогічного процесу (А. Беспалько, М. Бершадський, І. Волков, В. Гузеєв, І. Дичківська, В. Докучаєва, Б. Лихачов, В. Монахов, І. Підласий, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сполдінг, О. Сущенко, Л. Фрідман).

Отже, аналіз досліджень дозволяє дати узагальнене визначення поняття *педагогічна технологія* як науково обґрунтованої системної моделі діяльності всіх учасників освітнього процесу, яка містить опис алгоритму дій з розв'язання певної освітньої проблеми.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, наукової літератури, нормативних документів, власний багаторічний досвід управлінської діяльності та проведені дослідження дозволили констатувати, що в сучасній педагогічній практиці є низка об'єктивних суперечностей, що зумовлюють необхідність моделювання, теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки технології професійного розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО на основі наставництва. Для розробки технології було використано метод моделювання (К. Батароев, В. Докучаєва, Т. Сорочан, В. Штофф), результатом якого стала технологічна модель як унаочнений образ системної роботи в ЗДО, спрямованої на професійний розвиток молодих вихователів на основі наставництва. У нашому дослідженні ми виходили з того, що, використовуючи педагогічне моделювання, можна створити теоретичну основу процесу професійного розвитку молодих вихователів на основі наставництва, що характеризуються цілісністю, несуперечністю, певною повнотою, та об'єктивно описати означений процес в умовах невизначеності.

Спираючись на аналіз вищезгаданих теорій моделювання, можемо дійти висновку, що під час розробки моделі технології професійного розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО на основі наставництва ми вбачали своїми завданнями: осмислити соціальне замовлення, сформулювати стратегічну мету й завдання, які вирішуються колективом ЗДО, щоб забезпечити їх взаємопов'язаність з метою технології; розкрити теоретичні й методичні основи (напрями, наукові підходи, закономірності, принципи, функції), схарактеризувати етапи технології, форми, методи та засоби досягнення поставленої мети, виділити критерії, за якими буде оцінюватися результат упровадження моделі цієї системи, та провести моніторинг ефективності технології управління професійним розвитком молодих вихователів в умовах ЗДО на основі наставництва.

До компонентів технологічної моделі було віднесено: *теоретико-цільовий* як наукове обґрунтування на підставі парадигмальних, концептуальних ідей, підходів, принципів; *організаційно-технологічний* як спеціально організована технологія взаємодії; як сукупність компонентів професійного розвитку, які реалізувалися на відповідних процесуальних етапах упровадження педагогічних умов професійного розвитку молодих вихователів; оптимальну партнерську взаємодію в системі «наставник – молодий вихователь»; *рефлексивно-коригувальний* як комплекс діагностувальних методик, критеріїв, рівнів і результату професійного розвитку молодих педагогів. Прокоментуємо їх.

Теоретико-цільовий компонент моделі представлено метою та завданнями, соціальним замовленням та принципами, на яких базується наше дослідження професійного розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО на основі наставництва. Соціальне замовлення визначається якісним здійсненням професійної діяльності молодими вихователями. Метою технології професійного розвитку на основі наставництва є стійкий професійний розвиток молодого вихователя в умовах ЗДО, що відповідає нормативно-правовим і суспільним вимогам та їхнім власним потребам, орієнтований на безперервність удосконалення упродовж життя. Завдання професійного розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО:

формування мотивації професійного розвитку у творчому освітньому середовищі; розширення професійної компетентності молодих вихователів; формування професійно-значущих якостей вихователів; розвиток рефлексивної культури педагогів. Розглянемо їх конкретніше.

Суб'єктами реалізації технології професійного розвитку молодих вихователів на основі наставництва є молоді та досвідчені педагоги. Під *принципами* ми розуміємо певні вихідні, нормативні вимоги до організації діяльності технології професійного розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО на основі наставництва, які забезпечують її ефективність та результативність. Принципи професійного розвитку (педагогічної підтримки; індивідуального підходу; суб'єкт-суб'єктної взаємодії; партнерства і співпраці; рефлексивної спрямованості; технологічності; інноваційності; фахової спрямованості) взаємопов'язані та зумовлюють один одного.

Організаційно-технологічний компонент моделі технології професійного розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО на основі наставництва характеризує етапи впровадження технології: аналітико-прогностичний (діагностика професійного розвитку молодих вихователів та визначення їх проблем і утруднень), проблемно-пошуковий (створення індивідуальної програми професійного розвитку молодих вихователів), операційно-технологічний (набуття молодими педагогами професійної компетентності в процесі безпосередньої практичної педагогічної діяльності), рефлексивно-коригувальний (здійснення поточного контролю за результатами професійного розвитку молодих вихователів, внесення коректив у застосування технології).

Рефлексивно-коригувальний компонент визначає оцінно-критеріальні засади досліджуваного феномена, що включають: критерії, показники та рівні сформованості професійного розвитку молодого вихователя, діагностичну методичку, систему показників рейтингової оцінки результативності професійної діяльності, які безпосередньо стосуються кінцевих результатів процесу професійного розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО.

Розглянемо більш детально завдання технології професійного розвитку молодих вихователів на основі наставництва в умовах ЗДО.

Формування мотивації професійного розвитку у творчому освітньому середовищі. Середовищний підхід у вихованні визначено інструментом опосередкованого управління процесом розвитку. У межах нашого дослідження ми з'ясували основні змістовні характеристики саме творчого розвивального середовища, яке сприятиме стійкому професійному розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО: людиноцентричність, баланс між стабільністю освітнього середовища та його динамізмом (здатністю перетворюватися); випереджальний характер перетворення середовища, представлення максимальних можливостей для занурення молодого вихователя у сферу професійної діяльності; участь суб'єктів освітнього процесу (молодих та досвідчених педагогів) у розвитку освітнього середовища, яке є доброзичливим та комфортним для професійного розвитку, яке є мотивувальним чинником для молодих вихователів, спрямованих на професійний розвиток.

Зауважимо, що творче середовище здатне створювати сприятливі умови для мотивування, зараження творчим духом, ідеями, спільним настроєм тощо, причому як зонішнього так і внутрішнього. Формування позитивної внутрішньої мотивації до професійного розвитку у творчому освітньому середовищі сприятиме стійкому професійному розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО. Для успішного розвитку мотивації будь-яке зовнішнє стимулювання молодого вихователя має поєднуватися з активним процесом самомотивації, а позитивна професійна мотивація може навіть компенсувати брак здібностей, але, на жаль, відсутність професійної вмотивованості не компенсує навіть найвищий рівень спеціальних здібностей.

Розширення професійної компетентності молодих вихователів. На сьогодні в державних документах компетентність розглядається з кількох позицій: як готовність молодого вихователя виконувати свої професійні обов'язки відповідно до сучасних вимог

теорії і практики, як знання й досвід діяльності в педагогічній галузі та як обізнаність молодого педагога у фаховій сфері.

Переконані, що неможливо досягти нової якості освіти (нових освітніх результатів, що відповідають потребам розвитку суспільства) за рахунок збільшення обсягу знань і навіть за рахунок зміни змісту знань з окремих предметів. Приєднуємося до думки шотландського психолога Дж. Равена, що свою діяльність з метою розширення професійної компетентності молодих педагогів потрібно спрямувати на розвиток уміння працювати самостійно без постійного керівництва та контролю, тобто самостійно приймати рішення в межах своєї діяльності та визначати конкретні шляхи й методи їх реалізації; на розвиток здатності брати на себе відповідальність за власні рішення та наслідки їх практичної реалізації; на розвиток уміння виявляти ініціативу, не бути пасивним виконавцем чужих рішень у формі наказів та інструкцій; на формування готовності бачити проблеми та здатність знаходити шляхи їх розв'язання; на розвиток уміння аналізувати нові ситуації та застосовувати наявні знання для їх аналізу; на формування здатності та готовності засвоювати нові знання з власної ініціативи; на формування готовності виявляти інтерес до механізмів роботи організації та суспільства загалом; на формування здатності працювати в команді з іншими людьми, брати на себе роль лідера²⁷³. Поступове розширення меж професійної свободи й довіри мають забезпечити позитивні зміни в набутті професійної компетентності.

Формування професійно-значущих якостей педагогів. У процесі освоєння й виконання діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру. Під час вивчення індивідуальних особливостей молодих вихователів ми враховували, що деякі з них можуть бути незмінними й відносно стабільними (наприклад, типологічні властивості нервової системи), інші, навпаки, підлягають розвитку й тренуванню. Для педагогів, безперечно, важливою умовою успішного здійснення професійної діяльності є сформованість таких моральних якостей, як чуйність, справедливість, чесність, принциповість, самокритичність, скромність, дисциплінованість, працьовитість.

У межах нашого дослідження важливим завданням є виявити інтеграційний комплекс професійно значущих якостей молодого вихователя, які дозволять йому досягти необхідного рівня сформованості компетенцій та в короткий термін продемонструвати високу професійну компетентність.

Розвиток рефлексивної культури педагогів. Наукові дослідження свідчать про те, що розвиток професіоналізму особистості корелює з рефлексивною організацією діяльності суб'єкта праці (В. Желанова, Я. Смірнова та ін.). Завдання рефлексивного компоненту діяльності молодих педагогів визначене досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, орієнтацією на індивідуально-особистісний розвиток та вдосконалення дітей: навчитися адекватно себе сприймати, оцінювати власну позицію, визначати й аналізувати причини своєї поведінки, її результативні параметри й допущені помилки, діагностувати професійно значущі особистісні якості, усвідомлювати зміни індивідуальної програми власного професійного зростання; аналізувати кожну педагогічну подію; стати на місце іншого, виявляти емпатію (здатність до співчуття), розуміти причини поведінки іншого суб'єкта в процесі взаємовідносин; аналізувати прожиті ситуації й враховувати їхній досвід у власних поведінкових стратегіях; здійснювати покрокову організацію діяльності: визначати цілі, планувати роботу, прогнозувати наступний хід дій, повертатися назад і оцінювати правильність обраного плану, корелювати результати з метою діяльності, прогнозувати перспективи розвитку; тактично мислити, тобто конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальне рішення в умовах невизначеності, гнучко перебудовуватися відповідно до зміни ситуації; об'єктивно й неупереджено оцінювати педагогічні факти та явища; доказово, аргументовано, ясно й дохідливо викладати власну точку зору; аналізувати й акумулювати у своєму досвіді кращі зразки педагогічної практики;

²⁷³ Osypova T. Yu. Theoretical and methodological bases of future teachers preparation for pedagogical mentoring. (DSc thesis). South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa. 2016.

забезпечити кожній дитині підтримку в русі до самореалізації та творчого самовизначення, вибудувати стосунки з вихованцями на засадах партнерства, співтворчості й рівноправності.

Як уже зазначалося попередньо, управління професійним розвитком молодого вихователя в умовах ЗДО має кілька рівнів: адміністративний, командний (колегіальний), наставницький та оперативний (особистісний). Відповідно до визначених рівнів суб'єктами управління є: адміністрація, колеги або команда, наставник та сам педагог особисто. Об'єктом управління є процес професійного розвитку молодого педагога.

На *адміністративному рівні* завідувач та вихователь-методист здійснюють управління професійним розвитком молодих вихователів (планування, корекцію й контроль) через реалізацію індивідуальної програми молодим вихователям та загального плану роботи колективу загалом. Головним напрямком програми є забезпечення стійкого професійного розвитку молодих та досвідчених педагогів.

На *колегіальному (командному) рівні* управління професійним розвитком молодих вихователів в умовах ЗДО члени педагогічного колективу активно залучені до процесу управління професійним розвитком молодих вихователів через участь у динамічних, творчих чи проблемних групах, які організуються для розробки певного питання, над яким працює колектив. Головними завданнями діяльності педагогічного колективу в управлінні професійним розвитком є такі: спільна взаємодія в командній роботі в межах розробки спільної теми; спонукання молодих вихователів до активної участі в заходах з професійного розвитку, а також саморозвитку та самовдосконалення своїх навичок; забезпечення можливості спільного обговорення проблем і аналізу не лише власних успіхів і невдач, але й помилок інших молодих вихователів; взаємозбагачення професійного досвіду через обмін інформацією, знаннями, ідеями з іншими членами колективу.

На *наставницькому рівні* управління професійним розвитком молодих вихователів в умовах ЗДО вихователь-наставник забезпечує практичне втілення програми професійного розвитку молодого вихователя через тісну міжособистісну взаємодію зі своїм підопічним (як це видно з моделі, характер і зміст цієї взаємодії поступово змінюються).

Головними завданнями діяльності вихователя-наставника в управлінні професійним розвитком свого підопічного є: формування цілей учасників педагогічного процесу на основі мотиву їх діяльності, що передбачає забезпечення погодження дій для успішного досягнення цілі; зняття депресивного стану, організує ситуацію професійного успіху; спонукає до осмислення мети та способів її досягнення шляхом декомпозиції на конкретні завдання; еталонний показ педагогічної взаємодії; надання допомоги молодому вихователю щодо конкретної проблеми через вказівку на можливі засоби її вирішення або актуалізацію додаткових здібностей.

На *оперативному рівні* управління професійним розвитком молодих вихователів в умовах ЗДО вихователь-початківці приймають самостійні рішення щодо власного професійного розвитку й мають виявляти проактивну позицію в реалізації індивідуальної програми розвитку.

Головними завданнями діяльності молодого вихователя в управлінні своїм професійним розвитком є: аналіз і передбачення варіантів дій, орієнтованих на самоаналіз і самооцінку результатів своєї професійно-педагогічної діяльності, дидактичних труднощів і проблем, що виникають; здійснення корекції виховних впливів, спрямованих на молодих вихователів з боку всіх учасників системи управління їхнім професійним розвитком.

Виокремлено чотири послідовних етапи впровадження технології професійного розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО на основі наставництва: *аналітико-прогностичний, проблемно-пошуковий, операційно-технологічний, рефлексивно-коригувальний*.

Аналітико-прогностичний етап. Метою етапу є діагностика професійного розвитку молодих вихователів та визначення їх проблем та утруднень. Виявлені індивідуально-психологічні характеристики молодого вихователя надають можливість утворити пари: молодий вихователь і наставник. *Завдання* цього етапу передбачають: вхідну діагностику

рівня професійного розвитку молодих вихователів; відповідно до індивідуально-типологічних особливостей молодих вихователів та наставників визначення та призначення вихователя-наставника; ознайомлення молодого вихователя з колективом та його традиціями; налагодження доброзичливих довірчих стосунків між вихователем-наставником та молодим вихователем; залучення вихователем-наставників до навчальних тренінгів.

Проблемно-пошуковий етап. Метою етапу є активна інтегративно-теоретична підготовча робота зі створення індивідуальної програми неперервного професійного розвитку молодих вихователем задля підвищення рівня професійно спрямованих знань та умінь і відомостей про безперервний професійний розвиток, оволодіння проектувальними знаннями й уміннями (проектування та само проектування). *Завданнями* цього етапу є такі: розробка молодим вихователем спільно з наставником індивідуальної програми професійного розвитку молодих вихователів; ознайомлення всіх ланок управління ЗДО з основними напрямками індивідуальної програми розвитку молодих вихователів з визначенням участі та ступеня відповідальності кожного учасника процесу; демонстрація вихователем-наставником еталонного способу професійної педагогічної взаємодії з метою наслідування молодим вихователем; залучення молодих вихователів до перегляду відкритих форм роботи досвідчених вихователів ЗДО та пошук їх в інших інформаційних джерелах з метою аналізу та корекції переглянутих моментів; моніторинг поточних результатів професійного розвитку, професійної діяльності молодих вихователів та коригування завдань програми.

Операційно-технологічний етап. Метою етапу є набуття молодими вихователями професійної компетентності в процесі практичної педагогічної діяльності, під час якої вони творчо застосовують різні освітні технології, проявляють оригінальність, застосовують стандартні та нестандартні прийоми вирішення освітніх завдань. *Завдання* цього етапу включають активний початок цілеспрямованого втілення індивідуальної програми професійного розвитку в життя; розвиток індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного зростання й професійної педагогічної діяльності загалом через участь у розвивальних тренінгових програмах; вихователь-наставник активно залучається до аналітичної діяльності з метою пошуку оптимальних шляхів професійного розвитку молодих вихователів; моніторинг поточних результатів професійного розвитку, професійної діяльності молодих вихователів та коригування завдань програми.

Рефлексивно-коригувальний етап. Метою його є здійснення поточного контролю за результатами професійного розвитку молодих вихователів, внесення корективи в застосування технології професійного розвитку молодих вихователів на основі наставництва. *Завдання* цього етапу включають: вихідну діагностику рівня неперервного професійного розвитку молодого вихователя; напрацювання висновків щодо ефективності запропонованої технології та проведених науково-методичних заходів; коригування діяльності всіх залучених суб'єктів на всіх етапах роботи залежно від результатів діагностики.

Отже, спроектована модель технології професійного розвитку молодих вихователів в умовах ЗДО на основі наставництва інтегрує цілі та зміст професійної діяльності молодого вихователя з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей і молодого вихователя, і вихователя-наставника. Вона демонструє прогностичну спрямованість, гнучко й динамічно враховує різноманітні зміни умов, що впливають на процес професійного розвитку молодого вихователя.

Основним критерієм ефективності функціонування технології вважаємо позитивну динаміку рівнів професійного розвитку молодих вихователів: від критичного, стабілізаційного до нормативного і досконалого. Таким чином, запропонована модель дозволяє прогнозувати результат й здійснювати адекватні управлінські впливи в соціально-педагогічному середовищі; оцінювати ефективність технології управління професійним розвитком молодих вихователів на основі наставництва, здійснювати перспективне й поточне уточнення напрямку професійного розвитку молодих педагогів в умовах ЗДО.

Отже, як бачимо, процес реалізації технології професійного розвитку молодих педагогів на основі наставництва в умовах ЗДО складається з 4-х етапів: аналітико-прогностичного, проблемно-пошукового, операційно-технологічного, рефлексивно-коригувального, які співвідносяться з рівнями професійного розвитку молодих педагогів: від критичного, стабілізаційного до нормативного та досконалого. На кожному з етапів реалізації технології ми виділили домінантні завдання діяльності, а саме: аналітико-прогностичний етап (формування мотивації професійного розвитку у творчому освітньому середовищі), проблемно-пошуковий (розширення професійної компетентності молодих педагогів), операційно-технологічний (формування професійно-значущих якостей педагогів), рефлексивно-коригувальний (розвиток рефлексивної культури педагогів). Педагогічні умови реалізації технології професійного розвитку молодих вихователів на основі наставництва в умовах ЗДО є найважливішим складником системи управління професійним розвитком молодих вихователів. На кожному з етапів впровадження технології педагогічні умови реалізовувались у комплексі, але все ж таки одна з умов була провідною. Так, на аналітико-прогностичному етапі провідною умовою була розробка та реалізація стосовно кожного молодого вихователя індивідуальної програми професійного розвитку. На проблемно-пошуковому етапі – впровадження технології професійного розвитку молодих вихователів на основі наставництва. На операційно-технологічному етапі – створення в колективі сприятливої психологічної атмосфери творчої партнерської взаємодії. Результатом реалізації технології ми вважаємо успішний професійний розвиток молодих вихователів, який діагностується за такими критеріями: когнітивним, емоційно-ціннісним, компетентнісним.

References

1. Zembytska M. V. Mentoring in the US secondary education system as a psychological and pedagogical problem. Scientific Bulletin of Uzhhorod National University: Series "Pedagogy. Social Work", 20. P. 41-44.
2. Samsonova O. O. Development of professionalism of preschool teachers in the system of postgraduate education. (PhD thesis abstract). Classic Private University, Zaporizhzhia. 2016.
3. Bezsonova O. K. Typological portrait of a young teacher of PEI. Pedagogical Sciences: collection of scientific works of Kherson State University, (LXXXI (2)), 98-102. Kherson. 2018.
4. Matskevych N. M. Formation of future primary school teachers' readiness to work in physical education. (PhD in Physical Education and Sports thesis abstract). Volyn State University named after Lesia Ukrainka. Lutsk.
5. Kodzhaspirova, H. M. Pedagogics in schemes, tables and reference notes. M.: Airis-Press. 2014. P. 345.
6. Razina N. A. Acmeological approach to the development of professionalism of the modern teacher in the innovative educational environment of the secondary school. Bulletin of the Scientific School of Educators "AKME". 2016.
7. Kremen, V. H. Information and communication technologies in education and formation of information society. Informatics and information technologies in education institutions, 2011. P. 5-9.
8. Bezsonova O. K. Creating a favorable social and psychological microclimate in the team: training for teachers. Teacher-methodologist of preschool institution, 12, P. 16-21.
9. Bezsonova O. K. Estimation of professional development level of young preschool teachers. Scientific education treasury of Donetsk region: scientific-methodological journal. Sloviansk.
10. Shaparenko Kh. A. Formation of future preschool teachers' professional competence on the basis of acmeological approach. (PhD thesis abstract). Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda, Kharkiv. 2008.
11. Bezsonova O. K. Definitive analysis of the study of the concept of "professional development of a young kindergarten teacher". Scientific Bulletin of LesiaUkrainka Eastern European National University. Pedagogical Sciences, 1 (350), 21-28. Lutsk.

12. Meshko H. M. Introduction to the teaching profession: Textbook. Kyiv: Academvydav. 2010.
13. Huzii, N. V. Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects. (Monograph). Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov. 2004.
14. Kindrat I. R. Management of the educational process in a preschool education institution on the basis of integration. (PhD thesis abstract). Luhansk National University named after Taras Shevchenko, Luhansk.
15. Fonarev, A. R. Psychology of becoming a professional. Voronezh: MODEC. 2005.
16. Moroz L. I. Theoretical and applied foundations of professional-psychological training of employees of law-enforcement bodies of Ukraine. (DSc thesis abstract). Kyiv National University of Internal Affairs, Kyiv.
17. Havrilova L. H. Formation of future music teachers' professional competence by means of multimedia technologies. (Monograph). Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov. 2014.
18. Osypova T. Yu. Theoretical and methodological bases of future teachers preparation for pedagogical mentoring. (DSc thesis). South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa. 2016.

2.11. THE SYSTEM OF FUTURE TEACHERS' SUBJECTNESS FORMATION IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING: A SYSTEMATIC APPROACH

2.11. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Провідною умовою забезпечення якості освітньої системи є особистість, яка здатна до ініціативності та самостійного вибору, до активної життєвої позиції, що зумовлює утвердження особистісно зорієнтованої парадигми освіти, суб'єкт-суб'єкту взаємодію між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Своєрідність сучасного етапу розробки проблеми суб'єктності здійснюється у світлі уявлень про активну роль людини в процесі власної життєдіяльності. Суб'єктність дозволяє розглядати людину не в сукупності окремих її психічних функцій і когнітивних параметрів, слабко пов'язаних характеристик та індивідуальних особливостей діяльності й поведінки, а як єдине ціле з усіма її індивідуальними особливостями й проявами, як суб'єкт, який розвиває, організує й контролює власну активність. Очевидно, формування суб'єктності особистості все більш стає проблемою педагогічною, ніж психологічною, оскільки педагогічна наука створює педагогічні умови та педагогічне забезпечення процесу формування суб'єктності керованим та цілеспрямованим у процесі фахової підготовки спеціалістів. Тому розв'язання зазначеної проблеми можливо завдяки розробці спланованого процесу формування суб'єктності, що є найважливішою умовою успішного розвитку особистості в українському суспільстві.

Зіставлення категорій „суб'єкт” і „особистість” та різнобічного аналізу їхнього тісного зв'язку на різних етапах розвитку людини досліджували представники багатьох наукових галузей, психології (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Асмолов, А. Брушлинський, С. Дьяков, А. Деркач, Н. Євдокимова, О. Сергієнко, В. Петровський, В. Чернобровкін), соціології (О. Злобіна, О. Карпенко, В. Кутир'ова, В. Москаленко, В. Погрібна, Я. Фаріна), економіки (Н. Дембицька, Н. Савицька), педагогіки (О. Волкова, С. Кашлев, Ф. Мухаметзянова, Т. Ольхова, Л. Подимова, О. Полухіна, В. Сластьонін) та ін.

Вивченню такої багатозначної категорії, як „суб'єктність”, незалежно від професійної діяльності людини приділено увагу в працях Б. Ананьєва, О. Анісімова, О. Асмолова, А. Брушлинського, Є. Ісаєва, О. Осницького, С. Рубінштейна, В. Петровського, О. Сергієнко, В. Слободчикова, В. Татенка, А. Хоменко та ін.

Розв'язанню проблеми формування суб'єктності в процесі розвитку особистості присвячено монографії І. Беха, А. Деркача та Е. Сайко, Л. Березовської, С. Кузікової; формування суб'єктності в процесі фахової підготовки розкрито в монографіях О. Дубасенюк, Н. Євдокимової, Е. Зеєра, Л. Мітіної, М. Плуґіної, В. Сластьоніна, В. Татенка, О. Штепи; нові підходи до теорії і практики забезпечення розвитку суб'єктності педагогів схарактеризовано в докторській дисертації С. Кашлева; становлення суб'єктності студента університету стало об'єктом дослідження Т. Ольхової.

Незважаючи на значну кількість і доволі широке тематичне коло праць із проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, у педагогічній науці залишається не дослідженою проблема розробки теоретичних засад процесу формування суб'єктності як цілісної багатокомпонентної системи.

Мета статті полягає у розробці системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в контексті системного підходу.

Суб'єктність в психології й педагогіці розглядають у двох значеннях: 1) як суб'єкт діяльності, здатний засвоїти й творчо перетворити цю діяльність; 2) як суб'єкт власного буття, свого внутрішнього світу, здатний планувати, мати критичне ставлення до своєї діяльності, вчинків, життєвої стратегії й життя. Суб'єктність постає людською якістю, яка надає можливість бути індивідуальним або груповим суб'єктом. Наявність і ступінь оволодіння суб'єктністю визначається свободою вибору людини, її активністю й утіленням у реальність своєї діяльності.

Суб'єктність студента виявляється в навчально-пізнавальній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Суб'єктність характеризує рівень активності, продуктивності і, насамкінець, успішності студента та свободи прийняття рішень. Однак О. Севастьянова зауважує, що з педагогічного погляду суб'єктність може змінюватися від абсолютної свободи в прийнятті рішень і поведінці (теорії вільного виховання) до абсолютної залежності від рішень іншого суб'єкта, у нашому контексті – педагога (авторитарна педагогіка).²⁷⁴ Отже, формування суб'єктності студентів майже цілком залежить від викладача, який має розуміти наслідки авторитарного стилю поведінки.

Суб'єктність надає майбутнім учителям можливість самореалізуватися в різних видах діяльності, до того ж, досягти певних цілей і вирішити конкретні завдання. Із психолого-педагогічного погляду суб'єктність для майбутнього вчителя означає відчуття своєї особистісної значущості у творчому становленні.

Вочевидь, суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки передбачає здатність до активної навчально-дослідницької діяльності щодо власної професійно-педагогічної діяльності, до самого себе з метою критичного аналізу, оцінки ефективності розвитку власної особистості й особистості іншого; здатність проектування індивідуальної стратегії й тактики у створенні власного життєвого та професійного шляху. Суб'єктність майбутнього вчителя є особистісним новоутворенням, що забезпечує здатність майбутнього вчителя орієнтуватися й здійснювати компетентний вибір у педагогічних суперечливих умовах професійної діяльності.

До результатів формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі навчання в університеті зараховуємо: орієнтацію майбутніх учителів на особистісну та професійно-педагогічну життєтворчість, пізнавальну самостійність, саморозвиток, самовдосконалення; спрямованість майбутніх учителів на особистісну самореалізацію в реальній професійно-педагогічній діяльності, розвиток суб'єктної активності, суб'єктної позиції щодо навчально-професійної діяльності, на створення індивідуально-особистісних стратегій власної професійно-педагогічної кар'єри.

Узагальнюючи різні погляди науковців на сутність поняття суб'єктності, дано таке робоче визначення: суб'єктність – це якісний стан особистості майбутнього вчителя в процесі опанування різних видів і форм професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано, самостійно й саморегульовано перетворювати власні здібності в професійно важливі особистісні якості, які сприяють досягненню професійного самовдосконалення, самореалізації й саморозвитку.

Становлення суб'єктності майбутнього вчителя полягає в тому, що студента розглядають як носія педагогічної діяльності, при цьому студент виявляє активність, прагне до саморозуміння, самореалізації свого внутрішнього потенціалу, тобто він як майбутній учитель має перетворити свої внутрішні потенційні можливості й прагнення в педагогічну реальність (креативну, комунікативну, пізнавальну). Головним із завдань викладача полягає в тому, щоб допомогти майбутньому вчителю усвідомити його прагнення до саморозвитку, самопізнання й ініціювати ці потенційні можливості й здібності до самовдосконалення. У межах підготовки майбутніх учителів вагомим є той факт, що педагогічна взаємодія між майбутнім учителем і викладачем передбачає врахування позитивно зорієнтованих життєвих позицій, професійно зорієнтованої поведінки та успішної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу. Ураховуючи вищезазначене, навчально-виховний процес в університеті розглядаємо як умову суб'єктного перетворення майбутнього вчителя в навчально-виховному просторі університету.

Вітчизняний науковець М. Севастюк підкреслює, що становлення майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності та професійного розвитку відбувається поетапно. Спочатку майбутній учитель повинен стати суб'єктом навчання, лише згодом – суб'єктом професійно-педагогічної діяльності та професійного розвитку. Під час професійного

²⁷⁴ Севастьянова, О. (2008): Студентська молодь у контексті суб'єкт-суб'єктних соціалізаційних виховних впливів у ВНЗ. Соціальна педагогіка: теорія та практика, 2008, № 3, с. 18.

навчання відбувається перетворення Я-майбутній учитель у Я-фахівець. Зважаючи на це, виділяють позиції: той, кого навчають; той, хто навчається; той, хто самоорганізовує та саморегулює свій професійний розвиток).²⁷⁵

Аналогічної думки російські науковці, які вважають, що суб'єктність студента визначається як динамічний процес, який існує в часі й у просторі університетської освіти й для якого характерне набуття унікального досвіду, аксіологічних характеристик особистості й актуалізація педагогічних функцій).²⁷⁶ Отже, урахувавши психолого-педагогічний аспект нашого дослідження, ми орієнтуємося на розуміння процесу формування суб'єктності майбутніх учителів у двох основних виявах. Ми розглядаємо суб'єктність як процес професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя, формування його особистісного Я-професійного й розвитку суб'єктної позиції.

На сьогодні ми можемо констатувати, що суб'єктність майбутнього учителя є, з одного боку, результатом фахової підготовки, що пов'язано з формуванням якостей до професійної діяльності, а з іншого – цілісним самостійним розвитком особистості, для якого характерна активність, ініціативність, відповідальність, здатність до цілеспрямованих особистісних і професійних самовдосконалень і змін.

Загальнонаукову основу методології дослідження суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки становить, на нашу думку, системний підхід. Значним досягненням вітчизняної педагогіки є створення концепції системного підходу, який розглядають як напрям спеціальної методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогічній науці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і поєднання їх у єдину теоретичну картину).²⁷⁷ Так, ми розглядаємо фахову підготовку майбутніх учителів як систему, а її складником, безперечно, є сам суб'єкт пізнання, тобто особистість студента.

Системний підхід (В. Афанасьєв²⁷⁸, М. Каган²⁷⁹, Е. Юдін²⁸⁰ та ін.) є особливо значущим для проведеного дослідження, оскільки врахування його фундаментальних положень дало змогу представити цілісність розробленої системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, а також аргументувати доцільність її побудови та реалізації.

Системний підхід до реалізації майбутньої професійно-педагогічної діяльності в процесі формування суб'єктності майбутніх учителів ґрунтується на понятті системи.

Важливе зауваження робить Н. Сидорчук, яка вважає, що для опису будь-якої складної системи виникає потреба введення поняття підсистеми як певної доволі автономної частини всієї системи. Розподіл складної системи на підсистеми зазвичай є довільним і залежить від цілей створення системи, мети дослідження. Це пояснюється передусім неоднорідністю елементів, що утворюють складну систему, їхню індивідуальність і особливість. Водночас, кожна підсистема може передбачати ряд „дрібніших” підсистем.

Іншою характеристикою складної системи є взаємодія між підсистемами. Така взаємодія виникає внаслідок внесеного дослідником розподілу всієї системи на підсистеми. Щоб забезпечити функціонування всієї системи як цілого, необхідно якимось чином урахувати результат впливу однієї підсистеми на іншу. Зазвичай така взаємодія становить

²⁷⁵ Севастюк, М. (2011): Становлення суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи як фактор формування його професійної компетентності. Наук. часопис нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2011, Сер. 13., с. 177.

²⁷⁶ Ольхова, Т. (2007): Становление субъектности студентов как параметр качества современного университетского образования. Режим доступа: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/14/8.pdf>.

²⁷⁷ Гончаренко, С. (1997): Український педагогічний словник, К., Либідь, 1997, с. 305.

²⁷⁸ Афанасьєв, В. (1981): Общество: системность, познание и управление, М. Политиздат, 1981, 432 с.

²⁷⁹ Каган, М. (1974): Человеческая деятельность (Опыт системного анализа), М. Политиздат, 1974, 328 с.

²⁸⁰ Юдин, Э. (1978): Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки, М.: Наука, 1978, 391 с.

обмін сигналів між підсистемами, який здійснюється за каналами зв'язку, прокладеними від однієї підсистеми до іншої).²⁸¹

Вивченню педагогічних систем були присвячені наукові роботи В. Беспалька, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та ін. Відповідно до системного підходу єдність впливу на формування суб'єктності майбутніх учителів у системі фахової підготовки передбачає узгодженість навчально-виховного впливу з боку всіх учасників процесу – студентів, викладачів, кураторів, кафедр, громадських організацій, педагогічних колективів. Важливо, щоб кожна частина в навчально-виховній системі університету діяла згідно з потребами інших елементів системи, оскільки мета навчально-виховного процесу полягає в об'єднанні зусиль на успішне формування особистості майбутнього фахівця, зокрема суб'єктності.

Системний підхід надає можливість розглянути суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки із залученням їх до різних видів діяльності в структурі професійно-педагогічної діяльності як системи, у взаємозв'язку й взаємодії всіх компонентів та елементів цієї системи, крім того, важливим є дотримання послідовності зв'язків у змісті, формах, методах у процесі формуванні суб'єктності майбутніх учителів.

Реалізація системного підходу зумовлює необхідність вивчення суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки як системної якості, яка формується внаслідок залучення майбутніх учителів до педагогічної діяльності, виявляється й оцінюється в процесі виконання організаторських функцій, а також функцій контролю, планування, коректування, досягнення результату в педагогічній діяльності.

Однак зауважимо, що системний підхід не забезпечує всіх необхідних засад для вивчення поняття суб'єктності майбутніх учителів і фахової підготовки загалом. На думку В. Бодрова, цей методологічний принцип не сприяє визначенню, що саме в конкретному випадку є системою, її компонентами та, відповідно, системними взаємозв'язками).²⁸² Вочевидь, з метою визначення компонентів й елементів певної системи системний підхід реалізується разом з іншими, конкретнішими науковими підходами, теоріями й методами.

У цьому контексті Є. Сергієнко пропонує *системно-суб'єктний підхід* для аналізу уявлень про суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки й визначає загальні принципи системності й розвитку суб'єктності. По-перше, поняття системності містить показники розвитку, тобто будь-яке системне явище має здатність до розвитку, натомість процес розвитку передбачає наявність складної системної організації. По-друге, існують динамічні зв'язки між елементами системи, оскільки суб'єктність – системне явище, то воно має інтегральні характеристики системи й більше залежить від особливостей взаємозв'язку її елементів, ніж від певних якостей розрізнених елементів. У такому разі мають значення не певні зміни, а взаємодія між функціями в процесі розвитку. По-третє, ключова характеристика динамічної системи – це самоорганізація в досягненні нових педагогічних завдань через власне функціонування).²⁸³

Система формування суб'єктності майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки відповідає компонентам професійно спрямованого освітнього середовища – концептуально-цільового, змістовного, технологічно-процесуального й результативного блоків.

На формувальному етапі експерименту створено, запроваджено в практику й апробовано систему формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Ми виходили з того, що всі структурні компоненти системи, зокрема мета, принципи, мотиви, умови, методи й технології, перебувають у тісному взаємозв'язку, що становить

²⁸¹ Сидорчук, Н. (2006): Модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору. Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку, 2006, с. 53.

²⁸² Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход (2004): М.: Изд-во „Ин-т психологии РАН”, 2004, с. 15.

²⁸³ Сергиенко, Е. (2011): Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива. Психологический журн, 2011, Т. 32, № 1, с. 125.

цілісну систему. Таке уявлення про систему дає нам підстави розглянути кожний компонент зазначеної підсистеми окремо, щоб згодом уявити її цілісність під час формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Системний підхід до дослідження процесу формування суб'єктності майбутніх учителів зумовлює необхідність визначення *метасистеми* функціонування досліджуваного феномену з метою встановлення зовнішніх та внутрішніх чинників, що детермінують прямі та зворотні зв'язки між процесом формування суб'єктності майбутніх учителів та середовищем її розвитку та становлення (Рис. 1).



Рис. 1. Взаємозв'язок та взаємозумовленість системи формування суб'єктності майбутніх учителів із метасистемою

Сутнісні ознаки метасистеми в єдності таких ієрархізованих складників, як культура, суспільство, освітнє середовище ВНЗ, зумовлюють особливості цільових орієнтирів процесу формування суб'єктності майбутніх фахівців, її функцій та змісту. Взаємозв'язок досліджуваної системи та відповідної метасистеми є нелінійним, багатовимірним, ураховує можливості доповнюваності, компенсаторного впливу метасистеми загалом та окремих її складників зокрема, можливості резонансних впливів.

Системний підхід до аналізу процесу формування суб'єктності майбутніх учителів зумовлює його розгляд з урахуванням провідних характеристик системи (цілісність, ємерджентність, інтегративність, цілеспрямованість, здатність до саморозвитку тощо).

Мета системи полягає у формуванні суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, яку можна розглядати на кількох рівнях. На загальнодержавному рівні мета фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей зумовлена сучасними вимогами до педагогічної діяльності вчителів освітніх закладів. Підкреслимо, що фахова підготовка студентів педагогічних спеціальностей має враховувати різні аспекти соціально-педагогічного контексту, які впливають на суб'єктність майбутнього педагога.

Відповідно до завдань дослідження ми визначаємо мету формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на рівні вищої школи. На нашу думку, вона полягає в розвитку самостей (професійної самосвідомості, саморозвитку, самопізнанні, самооцінюванні, саморегуляції), що інтегруються в суб'єктність студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Тому мету розвитку власного професіоналізму кожен студент визначає для себе сам, і цей особистісний рівень визначення мети є провідним, оскільки зумовлює вмотивованість професійного зростання студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Запропонована система формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки складається з чотирьох блоків: концептуально-цільового, змістовного, технологічно-процесуального й результативного.

Система формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки містить компоненти, які відповідають компонентам модельного уявлення структури суб'єктності майбутніх учителів: концептуально-цільовий (мотиваційний), змістовний (аксіологічний), технологічно-процесуальний (самопроектувальний), результативний (діяльнісний).

Концептуально-цільовий блок представлено метою, яка детермінована, з одного боку, соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих педагогів з усталеною гуманістичною позицією та, з іншого, – внутрішніми потребами майбутніх учителів у становленні як суб'єктів педагогічної діяльності та власної життєтворчості тощо; відповідними методологічними підходами (системний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний, особистісно зорієнтований, аксіологічний, компетентнісний, полісуб'єктний, рефлексивний, акмеологічний), принципами (цілісності, інтегративності, континуальності та темпоральності, діалогічності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, випереджальності, прогностичності, персоніфікації). У межах концептуально-цільового блоку передбачено конструювання суб'єктно зорієнтованого поля у змісті фахової підготовки майбутніх учителів у межах аудиторних занять, позанавчальній діяльності, у процесі проходження педагогічної або виробничої практики. Зазначений блок забезпечує створення певних педагогічних умов для розвитку й саморозвитку в професійній самосвідомості майбутнього вчителя системи суб'єктно значущих аксіологічних детермінантів.

Змістовний блок відображає, по-перше, конструювання суб'єктно зорієнтованого поля у змісті фахової підготовки майбутніх учителів у контексті єдності аудиторних та позааудиторних занять у процесі вивчення майбутніми вчителями психолого-педагогічних дисциплін та фахових методик, у процесі проходження педагогічної (виробничої) практики; по-друге, створення педагогічних умов формування суб'єктності майбутніх учителів, які реалізуються протягом таких етапів, як ціннісно-мотиваційний; конструктивно-змістовний; технологічний; оцінно-рефлексивний; коригувальний.

Технологічно-процесуальний компонент представлено технологією реалізації зазначеної системи, яка складається з ресурсного забезпечення (наукового, технологічного, методичного) розробки майбутніми вчителями „Я-концепції” професійного самостановлення й саморозвитку як фахівця-педагога. Технологічно-процесуальний блок розкриває сутнісні ознаки науково-методичного супроводу процесу формування суб'єктності майбутніх учителів, відповідні технології, форми та методи суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів з викладачами, кураторами у ВНЗ; дозволяє спрямовувати досліджуваний процес на забезпечення індивідуалізації, варіативності, самоорганізації навчальної, самоосвітньої та самовиховної діяльності майбутніх учителів.

Орієнтація на положення насамперед системного підходу, суб'єктно-розвивальної концепції навчання зумовила виокремлення таких технологій навчання, як інтерактивні, проектні, тренінгові (тренінги особистісних змін, комунікативні, рефлексивні тренінги), технологій проблемного, ігрового та ситуаційного навчання, дистанційного навчання (самостійне навчання, електронне навчання із супроводом, електронне навчання під керівництвом учителя, змішане дистанційне навчання).

Результативний блок створює передумови для якісної оцінки ефективності розробленої системи, уможливує аналіз динаміки сформованості суб'єктності майбутніх учителів згідно з визначеними критеріями та рівнями, забезпечує підґрунтя для корекції процесу формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей.

Система формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки передбачає: обмін культурними смислами між суб'єктами навчання, який відбувається в процесі діалогової, творчої навчальної взаємодії; визначальну роль у професійному становленні майбутнього вчителя відіграє освітнє середовище ВНЗ; вирішення навчальних проблем є максимально ефективним в умовах діалогу з опорою на життєвий та навчальний досвід; джерело ціннісних і навчальних смислів у проектуванні „Я-концепції” професійного самостановлення і саморозвитку як фахівця-педагога.

Література

1. Севаст'янова, О. (2008): Студентська молодь у контексті суб'єкт-суб'єктних соціалізаційних виховних впливів у ВНЗ. Соціальна педагогіка: теорія та практика, 2008, № 3.
2. Севастюк, М. (2011): Становлення суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи як фактор формування його професійної компетентності. Наук. часопис нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2011, Сер. 13.
3. Ольховая, Т. (2007): Становление субъектности студентов как параметр качества современного университетского образования. Режим доступа: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/14/8.pdf>.
4. Гончаренко, С. (1997): Український педагогічний словник, К., Либідь, 1997, 376 с.
5. Афанасьев, В. (1981): Общество: системность, познание и управление, М.: Политиздат, 1981, 432 с.
6. Каган, М. (1974): Человеческая деятельность (Опыт системного анализа), М.: Политиздат, 1974, 328 с.
7. Юдин, Э. (1978): Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки, М.: Наука, 1978, 391 с.
8. Сидорчук, Н. (2006): Модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору. Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку, 2006.
9. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход (2004): М.: Изд-во „Ин-т психологии РАН”, 2004, 390 с.
10. Сергиенко, Е. (2011): Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива. Психологический журн, 2011, Т. 32, № 1.

Part 3. APPLIED ASPECTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IDEAS IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATION

3.1. THE IMPORTANCE OF A INTERDISCIPLINARY APPROACH IN TEACHING HIGHER MATHEMATICS FOR IT SPECIALITIES

3.1. НЕОБХІДНІСТЬ ДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ІТ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасне світове суспільство дуже стрімко розвивається і цей розвиток ставить нові вимоги до кожного з нас, і як до одиниці суспільства, і як до окремої особистості. Основою розвитку є кожна особистість молодого покоління, яке лише набуває певних знань і досвіду. У міру суспільного розвитку як джерело прибутку все частіше виступають знання, інновації та способи їх практичного застосування. Новий тип економічного розвитку, що затверджується в інформаційному суспільстві, викликає необхідність для працівників кілька разів протягом життя змінювати професію, постійно підвищувати свою кваліфікацію. Сфера освіти істотно перетинається в інформаційному суспільстві з економічною сферою життя суспільства, а освітня діяльність стає найважливішим компонентом економічного розвитку.

Особливість сучасного покоління у тому, що воно вже не хоче нічого сприймати лише на віру, а хоче зрозуміти для чого йому конкретні знання, і що вони дадуть у майбутньому. Тому, навчаючи, педагоги змушені зрозуміти, що дисципліна окремо взята від інших не може дати повноти розуміння чогось цілого. Зокрема, це стосується навчання майбутніх ІТ фахівців, які здатні забезпечувати вимоги нового інформаційного суспільства. Одною з важливих дисциплін у їхній підготовці є вища математика, яка прослідковується майже у всіх спеціалізованих дисциплінах освітніх напрямків. Тому надзвичайно актуальним на даному етапі розвитку освіти є важливість міждисциплінарного підходу при вивченні вищої математики.

На даний час сучасний стан міждисциплінарної математичної освіти є відносно новою областю досліджень у математичній освіті, але стає все більш вагомою і помітною на міжнародному рівні. Це відбувається через зростання вимог до підготовки робочої сили для конкурентно-спроможних сфер діяльності. У багатьох розвинутих країнах світу виникає все більша потреба у кваліфікованих фахівцях технологічних та інженерних спеціальностей. На підставі цього виникає занепокоєння щодо вищої математики, яка є однією з основних базових дисциплін у навчанні цих фахівців, а загалом і її зв'язок з іншими навчальними дисциплінами. Сучасний студент готовий вивчати математику тільки заради інших провідних дисциплін, які можуть значно відрізнитися від самої математики.

З кожним роком все більше науковців досліджує цю проблему з різних точок зору. Одні стверджують, що математику необхідно викладати як музику, мистецтво, виробляти здатність викликати інтерес та новизну до твору, який пропонується студентам, а не боятися її^{284,285,286}. Інші вбачають вирішення проблеми у інтеграції, у запровадженні так званої системи STEM (S – наука, T – технології, E – машинобудування, M – математика)^{287,288,289,290}. Деякі дослідники пропонують використовувати все більше нестандартних методів

²⁸⁴ Johri A. (2017) Book Review: Designing and using effective learning environments.

²⁸⁵ Hillsdale, N. J. (2014): Lawrence Erlbaum Associates.

²⁸⁶ Galev, T. (2015) Disciplinary boundaries and the rhetoric of the social sciences.

²⁸⁷ De Freitas, E., Bentley, S. J. (2012). What does integration of science and mathematics really mean?

²⁸⁸ Howes, A., Kaneva, D., Swanson, D., Williams, J. (2013) STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research.

²⁸⁹ R. M. Felder (2000) The future of engineering education II. teaching methods that work.

²⁹⁰ Mohanty A., Dash D. (2016) Engineering education in India: Preparation of professional engineering educators.

навчання^{291,292}. Але викладання вищої математики має ряд проблем: дисципліна передбачає великий об'єм інформації для запам'ятовування, математичні ланцюжки умовиводів є досить довгими, складно знайти математичні теми для дискусій^{293,294}.

Якщо зупинитися на розгляді досвіду провідних країн світу, то для США головними критеріями, що визначають обсяг загально-інженерних дисциплін у вищих навчальних закладах, є їх тісний зв'язок з фундаментальними науковими курсами і міждисциплінарний підхід до вивчення матеріалу. У Німеччині, однією з найважливіших тенденцій вдосконалення вищої освіти є розширення можливостей участі студентів в міждисциплінарній науковій діяльності. Для більшості інженерних вузів Франції традиційною є тенденція підготовки інженерів широкого профілю, основу якої становить принцип міждисциплінарності в навчанні. Структуру навчальних програм вузів Японії забезпечують навчальні плани, складені на міждисциплінарній основі.

Ідея використання міждисциплінарних зв'язків виникає з розуміння вченими та викладачами-практиками необхідності формувати в учнів системні знання, системне уявлення про світ, в якому все взаємопов'язане. Саме в цьому бачать провідну роль міждисциплінарних зв'язків Я. А. Каменський, І. Г. Песталоцці, А. Дістервег, К. Д. Ушинський. Вимоги реалізації міждисциплінарних зв'язків виникло через необхідність відобразити в змісті навчальних дисциплін цілісну наукову картину світу. Об'єктивно міждисциплінарні зв'язки відображають синтез наукових знань, інтеграцію наук, тобто процеси, які лежать в основі розвитку сучасної структури наукового пізнання світу. Однак до теперішнього часу дискусійним залишається питання про те, що таке міждисциплінарний зв'язок. Одні вчені розглядають це поняття як компонент принципу наступності, інші – як засіб, реалізації в навчальному процесі інтеграційного підходу, треті стверджують, що міждисциплінарні зв'язки входять як необхідний компонент у зміст принципу системності навчання.

Система самої вищої освіти нагадує мозаїку, яка складається з частинок і є одним цілим. Ця мозаїчність проявляється уже на першому ж етапі навчання: у вузі навчаються і дівчата і юнаки різного віку, вищі навчальні заклади розміщені у різних регіонах країни, при вивченні дисциплін використовуються різноманітні форми та методи (лекції, лабораторні, практичні заняття, тощо). Але цілісність цієї мозаїчної структури проявляється у загальності задач, які ставляться перед випускником і мусять бути ним розв'язані. Кожен з нас після закінчення вузу вирішує одну й ту ж проблему: пошук роботи, адаптація, при успішному її пошуку, зміна професії, якщо в ній розчаровуються. Такий стан речей не змінюється, яку б освіту не отримала молода людина. Тому для кожного вищого навчального закладу пріоритетом у навчанні фахівця має бути формування тих якостей, які допоможуть йому реалізуватися у сучасному суспільстві.

Це стосується фахівців різних сфер, зокрема, ІТ-фахівців, які стикаються з проблемою працевлаштування не менше, ніж інші. ІТ-технології дуже швидко розвиваються, і щоб бути у ритмі життя, будь-який студент має виходити за рамки лише аудиторної освіти і значну увагу приділяти самоосвіті. Ринок праці ІТ-сфери перенасичений фахівцями нижчого рівня, які здатні відтворити свої знання лише для створення простих сайтів, ігор, тощо. Але на ринку праці є дефіцит фахівців різностороннього плану, які здатні створювати свої стартапи і їх реалізовувати. Потужні ІТ-фірми шукають фахівців для створення різногранних проєктів, які б володіли не лише знанням мов програмування, а й потужними логічними, математичними, творчими здібностями, могли виходити за рамки стереотипів, різного роду

²⁹¹ D'Souza M. J., Rodrigues P. (2015) Engaging millennial students in an engineering classroom using extreme pedagogy.

²⁹² D'Souza M. J., Rodrigues P. (2015) Extreme pedagogy: An Agile teaching-learning methodology for engineering education.

²⁹³ Bodnar Ch., Clark R. (2017) Can game-based learning enhance engineering communication skills?

²⁹⁴ Arnab S., Clarke S. (2017) Towards a trans-disciplinary methodology for a game-based intervention development process.

обмежень, виходити за межі традиційного вирішення різноманітних проблем. Досвід показує, що випускнику сучасної школи потрібні не сума предметних знань і умінь, а здатності до їх отримання; не старанність, а ініціатива і самостійність. Саморозвитку навчити не можна – ця здатність не передається. Але педагог може створити умови для «вирощування» цієї здатності. Уміння створити такі умови стає професійною вимогою до педагога. Для реалізації нових цілей освіти потрібен новий вчитель – педагог-професіонал. Педагог-професіонал – це вже не транслятор предметних знань, він стає організатором навчальної роботи за рішенням творчих завдань, багатопланової соціально значимої діяльності молодого покоління. Одним з рішень поставленої проблеми може бути лише міждисциплінарний підхід, який би враховував особистісні цінності кожного студента та його прагнення до саморозвитку.

Міждисциплінарність в освіті – це навчання у рамках більш загальних тем або напрямків, а не тільки вивчення конкретних навчальних дисциплін. Це лише означає, що деякі теми сприяють об'єднанню декількох традиційних навчальних дисциплін.

Оскільки вища математика у різних формах інтегрувалася у безліч навчальних дисциплін, причому цю інтеграцію може помітити не кожен викладач спеціальної дисципліни, навіть, викладач вищої математики, то виникає проблема, як поєднати дисципліни, щоб вивчення однієї стало логічним продовженням іншої.

Все частіше на заняттях з дисципліни вища математика викладач чує запитання про те, навіщо це вивчається, і загальна, риторична відповідь, що знадобиться надалі у навчанні чи роботі, нічого не означає. Дисципліна перестає бути цікавою, студент втрачає до неї інтерес, і з усіх стимулів до її вивчення залишається не перспектива її використання, а лише потреба скласти іспит з дисципліни і забути про неї. В такому випадку студент не трансформує знання, які дає викладач у свої з метою їх подальшого застосування. Обривається причинно-наслідковий ланцюжок, який поєднує дисципліни між собою, а, отже, цілісність освітньої програми. Кожна дисципліна залишається відокремленою від інших, але не завжди може стати відокремленим науковим напрямком. Міждисциплінарний підхід зможе усунути цю проблему, але пов'язаний з багатьма проблемами, вирішення яких залежатиме не лише від викладачів чи адміністрації вищого навчального закладу, а вимагатиме перегляд питання щодо освіти самих педагогів.

Переглядаючи освітні програми з переліком відповідних дисциплін, які потрібні для вивчення майбутньому ІТ-фахівцеві, бачимо першу проблему: кількість годин на вивчення вищої математики інколи мізерно мала, що дає можливість викладачеві лише ознайомити студента з основними поняттями вищої математики, часто, не вдаючись навіть до доведення відповідних лем, теорем, не те, що розказати, де саме це поняття, чи правило використовується у наступній спеціалізованій дисципліні. Більшість студентів приходять до висновку, що вища математика їм взагалі не буде потрібна надалі.

Розглядаючи робочі програми, як викладачів вищої математики, так і викладачів інших дисциплін, бачимо, що у них є вказані теоретичні теми дисципліни, і у них взагалі не відображено міждисциплінарного поєднання. Так, кожен викладач є фахівцем у своїй дисципліні, але як передати його захоплення нею студентам. Складені навчальні плани здебільшого складені таким чином, що у них не вказано корисності та популярності дисципліни для студентів. Відсутні програми з додатками, у яких акцентовано увагу саме на корисність, що викликало б зацікавлення і спонукало студента до вивчення самої дисципліни. Це проблема спільна: і викладачів вищої математики і викладачів спеціалізованих дисциплін.

І ще одна, не менш важлива проблема, це недостатня підготовка викладачів вищої математики. Викладач може досконало знати свій предмет, але нічого не знати про те, як саме та чи інша тема дисципліни безпосередньо використовується і реалізується у спеціалізованій дисципліні. Ця проблема не є односторонньою проблемою викладачів математики, а й викладачів спеціалізованих дисциплін. Вони, навчаючи студентів не вдаються до математичного підґрунтя тієї чи іншої команди у програмуванні, пояснення як

працює уже створена програма, якою вчить користуватися тощо. І у студента складається враження, що математика не потрібна, адже достатньо навчитися користуватися створеними програмами, уміти кодами описати процес, не вникаючи у нього. Лише одиниці з них розуміють, що це не так. Розуміння того, що під усім, чим користуються провідні програмісти, є основа значно складніша, ніж здається, і вимагає знань, які більшість просто забуває, дозволяє ІТ-фахівцям створювати свої стартапи, кар'єрно рости і розвиватися.

Кожна з цих проблем не є відокремленою і пов'язана з іншою.

Вирішення цих проблем безпосередньо пов'язане з освітою як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається.

Щоб забезпечити міждисциплінарний підхід до викладання будь-якої навчальної дисципліни, а не тільки вищої математики, необхідна співпраця як мінімум двох осіб. Викладач математики не може повноцінно оцінити і запропонувати конкретні приклади використання математичних тем у спеціалізованих завданнях, в цьому необхідна допомога викладача спеціалізованої дисципліни. Спеціаліст фахової дисципліни теж може не вникати у математичне підґрунтя своєї дисципліни. Щоб усунути цю проблему, кожна сторона повинна вчитися, ставати не вузькоспрямованим фахівцем, а набувати універсальності. Це не завжди можливе через брак часу, неусвідомлення важливості свого вдосконалення, що суперечить і розвитку кожного як особистості. Кожному викладачеві необхідно зрозуміти, що його самоосвіта є запорукою його успішної роботи і позитивного результату у досягненні головної мети вищої освіти.

Якщо говорити про якусь конкретику, то можна навести деякі конкретні приклади використання математичних тем у різноманітних спеціалізованих дисциплінах.

Теорія множин використовується:

1) у комп'ютерній графіці при побудові простих моделей графічних об'єктів комп'ютерної графіки;

2) у теорії захисту інформації.

Елементи аналітичної геометрії використовуються у комп'ютерній графіці при:

а) побудові просторових моделей комп'ютерної графіки;

б) вивченні інкрементних алгоритмів;

в) побудові різноманітних поверхонь;

Теорія матриць використовується у:

1) комп'ютерній графіці при розгляді:

а) растрових моделей комп'ютерної графіки;

б) субтрактивної моделі кольорів СМУ/СМУК.

2) вивченні нейронних мереж при розгляді ієрархічних структур.

Теорія векторів використовується у комп'ютерній графіці при розгляді:

а) векторної графіки;

б) колориметрії.

Теорія функцій застосовується при обробці растрових зображень комп'ютерної графіки.

Функції багатьох змінних використовуються при розгляді нейронних мереж.

Математичні формули, які описують певні зображення використовуються у фрактальній графіці, за допомогою якої створюється анімація.

Інтегральне числення використовується при обчисленні енергії світлового потоку при роботі з кольорами у комп'ютерній графіці.

Інтегральне та диференціальне числення функції однієї змінної є корисним при побудові інтерполяційних та згладжуючих кривих.

Диференціальні рівняння використовуються при вивченні нейронних мереж, при розгляді моделі нейрона.

Це лише мала кількість напрямків, де просто необхідні певні математичні знання. Бралися до уваги одні з найпопулярніших дисциплін у студентів. Адже комп'ютерна графіка дозволяє працювати з дизайном, створювати потужні ігри, тощо. Нейронні мережі – це

основа для створення штучного інтелекту, над яким працюють у кожній країні багато провідних ІТ-фахівців.

Якщо на початковому етапі вивчення вищої математики не лише розглянути сухі математичні формули, правила, викладки, а навести конкретний приклад з певної області (створення кольорової гамми, побудова просторового зображення і створення елементарної анімації, тощо), студент зможе усвідомити, що для свого професійного росту йому будуть просто необхідні ці конкретні знання з математики.

Проаналізувавши різні аспекти дисциплінарного підходу до вивчення вищої математики, можна зробити ряд висновків.

Однією з провідних тенденцій вищої освіти у країні має стати конструювання базової освіти за рахунок збільшення обсягу навчальних годин, що відводяться на ядро загальної освіти, зокрема, на вищу математику і зміни освітніх систем в бік універсалізації фахівця, фундаментальної підготовки, що вимагає міждисциплінарного підходу до навчання. Інноваційні технології проектування змісту вищої освіти повинні бути спрямовані на інтеграцію знань, набутих під час вивчення дисциплін і створювати передумови для міждисциплінарного характеру вивчення ряду дисциплін.

На сучасному етапі розвитку суспільства розвиток методики викладання вищої математики у вищих навчальних закладах має характеризуватися системними дослідженнями навчального процесу. Для формування фундаментальних знань студентів різноманітних ІТ-напрямків необхідно використовувати комплексний підхід, який би передбачав гармонійне поєднання теорії, методики і моделі навчання вищої математики з врахуванням міждисциплінарного підходу. Це дозволить студентам набувати знань з дисципліни на обов'язковому та поглибленому рівні. Через різне сприйняття інформації студентами, для ефективності викладання навчальної дисципліни необхідно враховувати використання особистісно орієнтованих навчальних технологій. Такий підхід сприятиме варіативному засвоєнню навчального матеріалу.

Головною метою проектування кваліфікаційних вимог має бути забезпечення відповідності між змінами особистісних, суспільних потреб та перспективами розвитку науки, техніки, економіки, культури і відображенням їх в цілях і змісті підготовки.

При розробці та проектуванні нових освітніх напрямків та систем навчання у вищому навчальному закладі з ІТ спрямуванням важливо пам'ятати про цілісність представлення навчального процесу, який розглядати у якості керованої педагогічної системи, яка була б напрямлена на формування у студентів знань, умінь та навичок, професійних компетенцій і досвіду для розв'язання творчих завдань.

References

1. Johri A. Book Review: Designing and using effective learning environments // *Advances in Engineering Education*. 2017. Vol. 6, issue 1. Pp. 1-2. URL: <http://advances.asee.org/publication/book-review-designing-and-using-effective-learning-environments>.
2. Hillsdale, N. J. (2014): Lawrence Erlbaum Associates. Ertmer, P. A., Schlosser, S., Clase, K., & Adedokun, O.
3. Disciplinary boundaries and the rhetoric of the social sciences. *Poetics Today*, 12, 301-325. Galev, T. (2015).
4. What does integration of science and mathematics really mean? *School Science and Mathematics*, 95 (5), 226-230. de Freitas, E., & Bentley, S. J. (2012).
5. STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research. National Academies Press. Howes, A., Kaneva, D., Swanson, D., & Williams, J. (2013).
6. The future of engineering education II. teaching methods that work / R. M. Felder [et al.] // *Chemical Engineering Education*. 2000. Vol. 34, issue 1. Pp. 26-39. URL: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Quartet2.pdf>.

7. Mohanty A., Dash D. Engineering education in India: Preparation of professional engineering educators // *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*. 2016. Vol. 4, no. 02. Pp. 92-101.
8. D'Souza M. J., Rodrigues P. Engaging millennial students in an engineering classroom using extreme pedagogy // *Indian Journal of Science and Technology*. 2015. Vol. 8, issue 24. Pp. 1-6.
9. D'Souza M. J., Rodrigues P. Extreme pedagogy: An Agile teaching-learning methodology for engineering education // *Indian Journal of Science and Technology*. 2015. Vol. 8, issue 9. Pp. 828-833.
10. Bodnar Ch., Clark R. Can game-based learning enhance engineering communication skills? // *IEEE transactions on professional communication*. 2017. Vol. 60, issue 1. Pp. 24-41.
11. Arnab S., Clarke S. Towards a trans-disciplinary methodology for a game-based intervention development process // *British journal of educational technology*. 2017. Vol. 48, issue 2. Pp. 279-312.

3.2. MOTIVATIONAL-VALUE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF FUTURE BACHELORS' DEGREES IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY FOR THE APPLICATION OF FITNESS AND HEALTH TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

3.2. МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Інновації в освітньому просторі України вимагають перегляду теоретико-методичних засад професійної підготовки фахівців різних галузей, зокрема бакалаврів з фізичної терапії, ерготерапії. Сьогодні ринок праці потребує конкурентоспроможного фахівця, який здатен до постійного професійного самовдосконалення та фахової мобільності у напрямку застосування сучасних засобів реабілітації, серед яких головне місце посідають фізкультурно-оздоровчі технології. Це обумовлює потребу у визначенні напрямків формування готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії, ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у майбутній професійній діяльності та відповідних методів психолого-педагогічної діагностики, що дозволить відстежувати динаміку її формування за окремими критеріями. У попередніх публікація нами була представлена структура готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій, яка включає мотиваційно-ціннісний, суб'єктний, когнітивно-змістовий та діяльнісний компоненти, що існують в єдності і взаємозв'язку. Враховуючи, що мотивація є основою для продуктивної навчальної діяльності та якісного засвоєння теоретико-методичних знань, важливим залишається питанням розкриття сутності мотиваційно-ціннісного компоненту у формуванні до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у майбутній професійній діяльності.

Питання формування готовності фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяльності представлені у роботах багатьох науковців. Зокрема, дослідниками обґрунтовано структуру та розкрито теоретико-методичні основи формування готовності фахівців з фізичної терапії, ерготерапії: до клінічної діяльності (О. В. Бісмак, А. С. Вовканич, А. Герцик, М. Я. Романішин та ін.); до здоров'язбережувальної діяльності (Н. О. Белікова, Л. Б. Волошко, О. І. Міхеєнко та ін.), а також діагностичної (А. Фастівець) та валеологічної діяльності (О. Міхеєнко); до роботи з відновлення здоров'я спортсменів (О. В. Базильчук) та ін.

Проблему мотивації людини вивчали Д. Макклелланд, Г. Хекхаузен, Г. Келлі, К. Роджерс, Р. Мей, А. Н. Леонтєв та ін. Суттєвий науковий внесок щодо педагогічних та психологічних аспектів мотивації був зроблений С. Л. Рубінштейном, Ю. К. Бабанським, В. О. Сухомлинським, Л. І. Божович, С. С. Занюк, Є. М. Ільїним, В. І. Ковальовим, І. П. Подласим та ін.

Проте питання готовності фахівців до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій, як головного засобу фізичної терапії, ерготерапії за мотиваційно-ціннісним компонентом у науково-методичній літературі залишається поза увагою науковців.

Метою статті є обґрунтування сутності мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності, визначити критерії, показники та психолого-педагогічні методи діагностики рівня його сформованості до означеного виду готовності.

Підготовка фахівців з фізичної терапії, ерготерапії для надання кваліфікованої допомоги у сфері охорони здоров'я та соціального захисту населення в Україні сьогодні є і залишається актуальною. Професійна діяльність фізичного терапевта спрямована на максимальне відновлення втрачених або послаблених функцій організму людини після

різноманітних захворювань та травм. У нашому дослідженні професійну діяльність фізичного терапевта будемо розглядати як систему цілеспрямованого застосування професійних умінь та практичних навичок, що ґрунтуються на професійно-орієнтованих знаннях, які гарантують усвідомлене їх використання у досягненні поставленої мети та при вирішенні професійних завдань.

Виходячи із розуміння фізичної терапії «як діяльності, яка базується на принципах біомеханіки та нейрофізіології, і спрямованої на зменшення болу, максимальне відновлення функцій і запобігання неповносправності за допомогою фізичних вправ...»²⁹⁵

Практичне застосування фізичних вправ у професійній діяльності відбувається шляхом організації різних форм фізкультурно-оздоровчих технологій з урахування вікового та нозологічного статусу клієнтів / пацієнтів. З метою виявлення поглядів науковців щодо терміну «фізкультурно-оздоровчі технології», нами був проведений теоретичний аналіз науково-методичної літератури. У результаті встановлено, що проблема сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій представлена у роботах Н. Н. Венгерової, М. В. Верховської, А. А. Горелова, В. Л. Кондакова, О. Г. Румби, О. А. Качана, Ю. О. Усачевата ін. Узагальнюючи досвід та позиції дослідників щодо термінологічного апарату, нами було конкретизовано сутність поняття «фізкультурно-оздоровчі технології» як спосіб використання фізичних вправ різної спрямованості з метою відновлення або підвищення рівня здоров'я, профілактики захворювань або ліквідації недоліків у функціональному стані, фізичному розвитку, фізичній підготовленості та збільшення активної тривалості життя.

Окрім того, встановлено, що фізкультурно-оздоровчі технології є обов'язковим компонентом програм фізичної реабілітації (терапії), спрямованих зменшення, ліквідацію та профілактику порушень, які виникають унаслідок основного і супутніх захворювань.²⁹⁶

Вони виступають як важливий засіб фізичної реабілітації. Зокрема, в процесі реабілітації хворих широко застосовуються лікувальна гімнастика (фізичні терапевтичні вправи) та функціональне тренування (тренування рухових умінь і навичок)²⁹⁷, що підтверджується результатами досліджень багатьох вітчизняних науковців.

З метою оцінки стану професійної підготовленості майбутніх фахівців з фізичної терапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій нами було сутність понять «готовність до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій» та «формування готовності до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій».

Відповідно готовність майбутнього бакалавра з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності розуміємо як складне динамічне особистісне утворення, яке забезпечує поточну реалізацію фізкультурно-оздоровчої професійної діяльності і полягає у оволодінні спеціальними знаннями фізкультурно-оздоровчих технологій та вміннями, пов'язаними з ними, прийомами та методами їх використання та передбачає наявність психологічних якостей, необхідних для фахівця з фізичної терапії та ерготерапії, є підґрунтям для професійного самовдосконалення.

Аналіз результатів досліджень науковців у напрямку формування професійної готовності дає можливість конкретизувати поняття формування готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності – це складний динамічний процес впливу на систему цінностей і мотивів застосування майбутніми бакалаврами з фізичної терапії та ерготерапії фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності, на процес засвоєння теоретичних та процесуальних аспектів застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у

²⁹⁵ Герцик А. М. До питання тлумачення основних термінів галузі фізичної реабілітації (продовження). Бюлетень Української Асоціації фахівців фізичної реабілітації. 2009. № 2. С. 4-6.

²⁹⁶ Герцик А. М. Створення програм фізичної реабілітації /терапії при порушеннях діяльності опорно-рухового апарату. Слобожанський науково-спортивний вісник. 2016. № 6 (56). С. 38.

²⁹⁷ Там само, с. 41.

професійної діяльності та професійно важливі якості особистості, що регламентують практичну реалізацію фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Стан готовності до майбутньої професійної діяльності має складну динамічну структуру і представляє собою стійку єдність певних компонентів. В залежності від особливостей професійної діяльності структура готовності може бути двох-, трьох-, чотирьох-, п'яти- та багатокomпонентною. При цьому всі визначені компоненти повинні існувати у взаємозв'язку та взаємодії, що впливає на успішність майбутньої професійної діяльності.²⁹⁸

У структурі готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій виділяємо:

– мотиваційно-ціннісний компонент (характеризується наявністю у студентів системи цінностей, інтересів, потреб і мотивів засвоєння змісту теоретичних та процесуально-методичних аспектів застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійної діяльності);

– суб'єктний компонент (передбачає сформованість професійно важливих якостей особистості, які становлять основу для розвитку професійних умінь і навичок, спрямованих на практичну реалізацію фізкультурно-оздоровчої діяльності);

– когнітивно-змістовий компонент (передбачає сформованість у студентів знань теоретичних і методичних основ реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи);

– діяльнісний компонент (передбачає сформованість професійно важливих умінь і навичок, спрямованих на практичну реалізацію фізкультурно-оздоровчої діяльності).²⁹⁹

Аналіз наукових розвідок щодо питань структури готовності майбутніх фахівців до різних видів професійної діяльності дозволяє нам стверджувати, що підґрунтям для формування та розвитку професійно важливих знань, умінь та навичок, особистісних якостей є саме мотиваційно-ціннісний компонент. Підтвердження цього ми знаходимо у роботі Лянного Ю. О., де мотиваційно-ціннісний компонент автор розглядає як базис формування і реалізації інших компонентів у структурі готовності магістрів фізичної реабілітації, основними характеристиками якого є позитивна мотивація до наукової і професійної діяльності реабілітолога, інтерес до діяльності, усвідомлення її значущості, розуміння перспектив саморозвитку в професії.³⁰⁰

Мотивація є рушійною силою зовнішньої і внутрішньої активності суб'єкта, та займає провідне місце в структурі особистості.³⁰¹ На думку І. С. Войтович, мотивація як регуляторний компонент навчальної діяльності не тільки забезпечує високу результативність навчання у наслідок педагогічного впливу, а й прогнозує пізнавальну активність студентів і перетворює зовнішню регуляцію в саморегуляцію.³⁰²

Аналізуючи термінологічний зміст поняття «мотивація», необхідно відзначити різні позиції науковців щодо його трактування.

Мотив походить від старофранцузького «*motivus*» – спонукання до дії. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлюють багатомірність у розуміння її сутності, природи, структури. Так, Нікітіна І. Н., Мартич В. В. під мотивацією розуміють спрямованість активності особистості.³⁰³

²⁹⁸ Дьяченко М. И., Кандилович Л. А. Психология высшей школы. Минск, 1981. 383 с.

²⁹⁹ Беспалова О. О. Сутність та структурні компоненти готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії, ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2019. № 5 (89). С. 274.

³⁰⁰ Лянной Ю. О. (2017). Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах (дис. ... докт. пед. наук). Київ, с. 136-140.

³⁰¹ Нечипоренко М. Мотивація як ключовий фактор майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2017. № 2. С. 104.

³⁰² Войтович І. С. Мотивація навчання майбутніх учителів в процесі їх підготовки до професійної діяльності. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2014. № 4, с. 47-59.

³⁰³ Нікітіна І. Н., Мартич В. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. Вісник НТУУ-КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. Вип. 1. С. 207.

І. П. Тригуб в поняття «мотивація» включає цілий комплекс аспектів, під якими розуміється система спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки (диспрозії), ідеали.³⁰⁴

І. Зімня називає мотивацію «механізмом запуску» будь-якої діяльності (праці, спілкування, пізнання). Якщо немає успіху, то мотивація згасає, що негативно впливає на виконання певної діяльності. Окрім мети, мотивів, потреб, дослідниця розглядає також інтереси, прагнення, бажання і наміри як такі, що спонукають людську поведінку.³⁰⁵

Вона визначає певні співвідношення динамічної та змістовної сторін діяльності і поведінки. Продуктивність діяльності визначається: по-перше, спрямованістю мотивів, їхнім змістом; по-друге, ступенем активності, напруженості мотивів відповідного змісту; що в цілому складає своєрідність мотивації особистості студента.³⁰⁶

На мотивацію студентів до навчальної діяльності впливає низка факторів, які обумовлюються специфікою професійної діяльності, до якої вона включена. Узагальнюючи результати дослідження науковців, слід виділити ключові зовнішні та внутрішні чинники, від яких залежить формування внутрішньої позитивної мотивації навчання. Серед зовнішніх чинників варто відзначити систему вищої освіти, відповідний навчальний заклад, особливості організації навчально-виховного процесу, змісту навчального матеріалу, форми організації колективної навчальної діяльності, оцінку успішності навчальної діяльності та ін.

Погоджуємося із думкою О. Гулай, «вони створюють зовнішню оболонку освітнього процесу, в якому перебувають його суб'єкти – студенти та викладачі». Внутрішня сфера навчального процесу обумовлена індивідуально-психологічними особливостями усіх суб'єктів начально-професійного середовища, які проявляються у специфіці засвоєння конкретної дисципліни, утворюють внутрішню сферу навчального процесу. Отже можемо припустити що, впливаючи на кожен з вище зазначених факторів, ми можемо стимулювати формування стійкої внутрішньої мотивації до навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, тим самим покращувати і якість професійної освіти у цілому.³⁰⁷

Таким чином, активним у професійному навчанні буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, якостях і вміннях, необхідних для успішної професійної діяльності у сфері. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх. Саме ці процеси відображають сутність мотиваційно-поведінкового аспекту діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі.³⁰⁸

Структурними компонентами мотивації є: мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (відповідає за вибір мети); мотивація реалізації (регулює, контролює реалізацію виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (відповідає за завершення виконання відповідної дії й за перехід від однієї дії до іншої).³⁰⁹

Вмотивованість студентів до професійного саморозвитку найбільш ефективно забезпечує дієва внутрішня мотивація (розуміння суспільної і особистісної значущості професійної діяльності, відчуття задоволення від виконання роботи, інтерес до змісту і процесу діяльності).^{310,311}

³⁰⁴ Тригуб І. П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. Наукові записки Національного університету «Острозька академія: збірник наукових праць. 2014. Вип. 48. С. 315.

³⁰⁵ Зімня І. А. Социальная работа как профессиональная деятельность. Социальная работа. 1992. Вып. 2. С. 32.

³⁰⁶ Нікітіна І. Н., Мартич В. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. Вісник НТУУ-КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. Вип. 1. С. 207.

³⁰⁷ Гулай О. Особливості формування мотивації навчання майбутніх будівельників в умовах ступеневої освіти. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2017. № 1. С. 102.

³⁰⁸ Там само.

³⁰⁹ Нікітіна І. Н., Мартич В. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. Вісник НТУУ-КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. Вип. 1. С. 206-211.

³¹⁰ Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

³¹¹ Крохмаль А. Формування установок студентів на активне професійне самовдосконалення. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 29 (82). С. 539-544.

Не менш важливим у структурі спонукань до діяльності є потреба, яка стимулює процес навчання, адже саме від усвідомлення потреби у засвоєнні відповідних знань залежить якісне їх опанування. Оскільки в період навчання відбувається становлення особистості майбутнього фахівця як фахівця і якість її формування значною мірою залежить від мотивів навчання, то навчальна діяльність потребує реалізації усіх відомих видів мотивації.³¹²

Особливої уваги потребує формування ціннісно-смыслових утворень особистості як рушіїв професійного саморозвитку майбутніх фахівців. Оскільки стимулювальний потенціал зовнішньої мотивації як позитивної (матеріальне стимулювання, кар'єрне просування, престиж професії), так і негативної мотивації (покарання, критика, осуд та ін.) досить швидко згасає.³¹³

Усвідомлення можливостей і перспектив професійного розвитку і саморозвитку, за твердженням Ю.А. Курнишева – це «процес, що характеризується активною діяльністю, бажаннями і зусиллями особистості працювати над собою, в результаті якого відбуваються позитивні зміни у розвитку професійно значущих якостей».³¹⁴

Прагнення до саморозвитку сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації досягнення успіхів у професійній діяльності в цілому та в практичному застосуванні фізкультурно-оздоровчих технологій зокрема.

Ще однією дієвою формою мотивації є пізнавальний інтерес, що зосереджується довкола потреби у науково-методичному розумінні концептуальних, методичних, практичних аспектів застосування фізкультурно-оздоровчих технологій професійній діяльності. Пізнавальний інтерес можна охарактеризувати як стійке позитивне емоційне ставлення студента до змісту, процесу і результату навчальної діяльності³¹⁵, спрямованість на досконале оволодіння методикою застосування фізкультурно-оздоровчих технологій в роботі з широким контингентом осіб, а також для вдосконалення власного фізичного стану.

Формування інтересу у ставленні до фізкультурно-оздоровчої діяльності в цілому та застосування конкретних фізкультурно-оздоровчих технологій пов'язане з отриманням задоволення від процесу організації і проведення відповідних занять, отриманням позитивних результатів (досягнення необхідного терапевтичного, корекційного, оздоровчого ефектів та ін.).

У мотиваційно-ціннісному компоненті знаходять своє відображення особистісні і професійні цінності майбутнього фахівця. Як зазначалося вище, діяльність, пов'язана із застосування фізкультурно-оздоровчих технологій, характеризується двома рівнями спрямованості – соціальним та індивідуальним. У практиці роботи це означає, що фізичний терапевт (ерготерапевт) має усвідомлювати цінність здоров'я, виявляти відповідальне ставлення до здоров'я, розвивати мотивацію до фізкультурно-оздоровчої діяльності та реалізовувати названі характеристики як по відношенню до інших суб'єктів професійної діяльності (осіб різних вікових та нозологічних груп), так і по відношенню до самого себе. Фахівець має розуміти і вдало використовувати широкий мотиваційний потенціал сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій у педагогічній, реабілітаційній, профілактично-оздоровчій діяльності.

Отже, професійні ціннісні орієнтації майбутнього фізичного бакалавра та ерготерапевта формуються через усвідомлення ключових цінностей професії, до яких можна віднести: цінність особистості, її життя і здоров'я; гуманність у ставленні до всіх суб'єктів фізкультурно-оздоровчої діяльності; урахування та реалізацію інтересів усіх учасників реабілітаційного процесу; спрямованість на взаємодію та співробітництво; оптимістична оцінка можливостей осіб, які потребують допомоги фахівця.

³¹² З. П. Бакум, Л. В. Саприкина. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу Наукові записки. Серія: педагогіка. 2014. № 1. С. 47-53.

³¹³ Курнишев Ю. А. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури (дис. ... канд. пед. наук). Київ. 2017, с. 41.

³¹⁴ Там само, с. 169.

³¹⁵ Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2003. 512 с., с. 169.

Таким чином мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій характеризується наявністю у студентів системи цінностей, інтересів, потреб і мотивів засвоєння змісту теоретичних та процесуально-методичних аспектів застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності.

Його змістове наповнення становлять:

- свідомий вибір майбутньої професії фізичного терапевта, ерготерапевта;
- розуміння мотивів власної навчально-професійної діяльності;
- усвідомлення перспектив професійного розвитку, прагнення до самовиховання та саморозвитку у професійно важливих аспектах, зокрема практичному оволодінні технологіями фізкультурно-оздоровчої діяльності;
- інтерес до змісту і особливостей застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності;
- переконаність в ефективності застосування фізкультурно-оздоровчих технологій з метою формування фізичної культури особистості, отримання оздоровчого ефекту тощо;
- налаштованість на позитивний результат від використання фізкультурно-оздоровчих технологій в оздоровчому процесі;
- ставлення до життя і здоров'я людини як до суспільної та індивідуальної цінності;
- внутрішня потреба у здоровому способі життя.³¹⁶

З метою оцінювання сформованості готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом було обрано відповідна критеріальна база та діагностичний інструментарій.

У контексті нашого дослідження визначено мотиваційний критерій готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій, який визначає сукупність мотивів навчально-професійної діяльності студентів, провідні ціннісні орієнтації, характер домінування мотивів.

У відповідності до цього було підібрано діагностичні методи, що надали можливість зробити психолого-педагогічну оцінку стану сформованості професійної готовності за мотиваційно-ціннісним компонентом, а саме: методика вивчення мотивації «Мотиви вибору професії», «Мотивація до успіху» Т. Елерса.

Методика «Мотиви вибору професії» має універсальне призначення і спрямована на виявлення домінуючої мотивації вибору професії. Результати опрацьовуються за блоками: внутрішні індивідуально значущі мотиви; внутрішні соціально значущі мотиви; зовнішні позитивні; зовнішні негативні.³¹⁷

Методика «Мотивація до успіху» спрямована на визначення рівня мотивації до успіху.

З метою виявлення вихідного стану сформованості готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності ми провели констатувальне дослідження.

У дослідженні брали участь студенти 4-5 курсів, які навчалися за спеціальністю фізична терапія та ерготерапія (фізична реабілітація) у закладах вищої освіти України, зокрема студенти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка., Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Бердянського державного педагогічного університету, Ужгородського національного університету.

³¹⁶ Беспалова О. О. Сутність та структурні компоненти готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії, ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 5 (89), с. 269-280.

³¹⁷ Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). Київ, 2004. 512 с.

Констатувальним дослідженням було охоплено 124 фахівці спеціальності «Фізична терапія та ерготерапія (фізична реабілітація)».

Для з'ясування змісту мотивів, які найбільше вплинули на вибір майбутніми фахівцями професії фізичного терапевта та ерготерапевта, на констатувальному етапі дослідження ми використали методику «Мотиви вибору професії», де студенти за п'ятибальною шкалою оцінювали значущість тверджень, що характеризують причини вибору професії. Детальні результати опитування студентів подано у Таблиці 1.

Таблиця 1. Кількісний аналіз результатів дослідження мотивів вибору професії

№	Твердження	Середня оцінка
1.	Потребує спілкування з різними людьми	4,2
2.	Подобається батькам	3,7
3.	Вимагає високого рівня відповідальності	3,9
4.	Потребує зміни місця проживання	2,2
5.	Відповідає моїм здібностям	4,9
6.	Дозволяє обмежитися наявним рівнем освіти (знань)	2
7.	Забезпечує можливість бути корисним людям	4,3
8.	Сприяє розумовому та фізичному розвитку	4,9
9.	Є високооплачуваною	4,6
10.	Дозволяє працювати близько від дому	4,1
11.	Є престижною	4,6
12.	Надає можливість для зростання професійної майстерності	4,9
13.	Єдиний можливий вибір у моїх обставинах	2,2
14.	Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи	4,5
15.	Є привабливою	4,8
16.	Близька до мого улюбленого шкільного предмета	4
17.	Дозволяє швидко отримати гарний результат для інших людей	4,3
18.	Цю професію обрали мої друзі	1,3
19.	Дозволяє використовувати професійні уміння поза роботою	4,6
20.	Надає багато можливостей проявити творчість	4,8

З представлених даних видно, що, як найбільш значущі мотиви вибору професії фізичного терапевта та ерготерапевта (фізичного реабілітолога), студенти визначили: відповідність професії індивідуальним здібностям (середня оцінка 4,9 бали); можливість розумового і фізичного розвитку (середня оцінка 4,9 бали); можливість зростання професійної майстерності (середня оцінка 4,9 бали); можливість зреалізувати творчий потенціал у професії професії (середня оцінка 4,9 бали); привабливість професії (середня оцінка 4,8 бали); престижність (середня оцінка 4,6 бали); достойний рівень оплати праці (середня оцінка 4,6 бали); можливість застосування професійних умінь поза роботою (середня оцінка 4,6 бали).

Як бачимо, насамперед, від професії фізичного терапевта, ерготерапевта студенти очікують реалізації особистісного потенціалу в професійному середовищі, можливості кар'єрного зростання і можливості надання професійної допомоги тим, хто її потребує, спілкування з широким колом осіб тощо. Перелік провідних мотивів засвідчує усвідомленість вибору професії майбутніми бакалаврами, бажання досягнути успіхів у подальшому професійному розвитку.

Серед найменш актуальних мотивів знаходимо твердження про високу відповідальність обраної професії. Тенденція до уникнення професійної відповідальності говорить про невпевненість студентів у власній готовності до подальшої професійної діяльності.

Аналіз даних, отриманих у процесі дослідження мотивації за методикою Т. Елерса, показав, що лише 15 студентів (або 12,1%) характеризуються високим рівнем мотивації успіху. Середній рівень мотивації успіху характерний для 51 студента, що відповідає 41,1%. Досить значна кількість досліджуваних – 58 осіб, або 46,8%, виявили низький рівень мотивації успіху. Узагальнені дані представлені на Рис. 1.

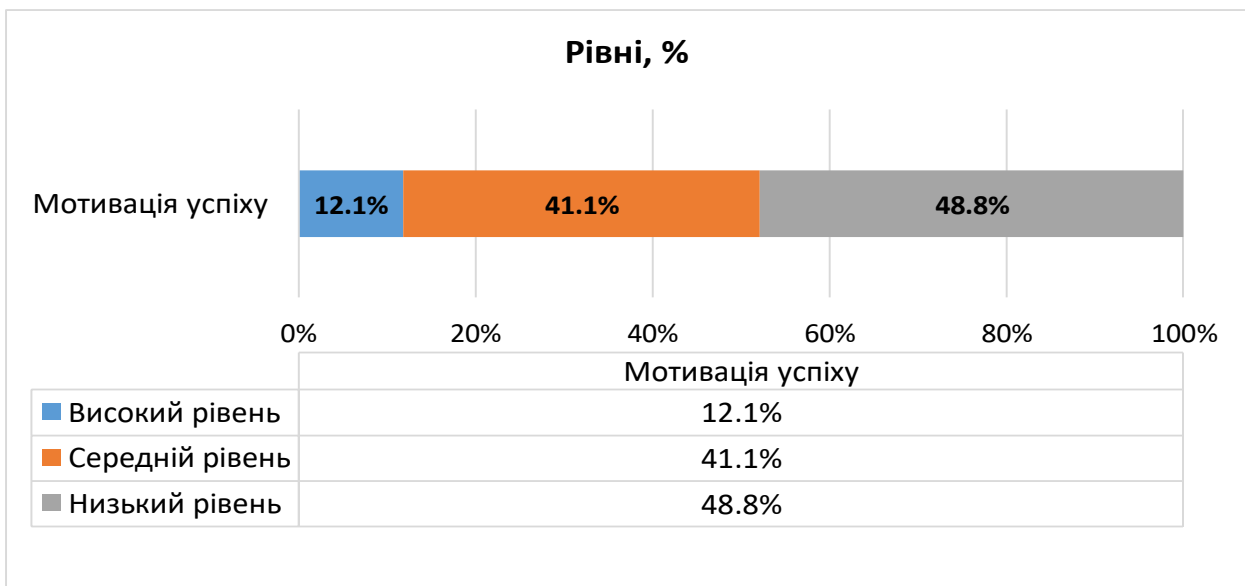


Рис. 1. Рівні мотивації успіху бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії

Таким чином, фізкультурно-оздоровчі технології є головним засобом професійної діяльності майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії. Формування готовності майбутніх з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності – це складний динамічний процес впливу на систему цінностей і мотивів застосування майбутніми бакалаврами з фізичної терапії та ерготерапії фізкультурно-оздоровчих технологій у професійної діяльності, на процес засвоєння теоретичних та процесуальних аспектів застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійної діяльності та професійно важливі якості особистості, що регламентують практичну реалізацію фізкультурно-оздоровчої діяльності. У структурі готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій виділяємо мотиваційно-ціннісний, суб'єктний, когнітивно-змістовий та діяльнісний компоненти, що існують в єдності і взаємозв'язку.

Враховуючи, що регулятором навчальної діяльності є мотивація, яка обумовлює її високу продуктивність у процесі педагогічного впливу та підвищує пізнавальну активність студентів у напрямку засвоєння теоретичних та процесуально-методичних особливостей аспектів застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у майбутній професійній діяльності, нами було обґрунтовано сутність мотиваційно-ціннісного компоненту, визначений критерій, показники та психолого-педагогічні методи діагностики рівня його сформованості до означеного виду готовності.

Результати дослідження дозволили визначити мотиви вибору професії фізичного терапевта та ерготерапевта, серед яких найбільш значущими були: відповідність професії індивідуальним здібностям, можливість розумового і фізичного розвитку, підвищення професійної майстерності та перспектива зреалізувати творчий потенціал у професії. Від обраної професії студенти очікують реалізації особистісного потенціалу в професійному середовищі, можливості кар'єрного зростання і можливості надання професійної допомоги тим, хто її потребує, спілкування з широким колом осіб тощо. Серед провідних мотивів щодо усвідомленості вибору професії переважає бажання досягнути успіхів у подальшому професійному розвитку, при цьому висока відповідальність обраної професії є найменш актуальним мотивом. Отримані емпіричні дані показали необхідність посилення мотивації студентів. Зокрема, важливими напрями розвитку мотиваційної сфери вважаємо усвідомлення студентами рівня професійної відповідальності фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, цілеспрямовану роботу щодо реалізації в процесі навчання професійних і пізнавальних інтересів, актуалізації мотивації успіху в навчально-професійній діяльності.

Література

1. Бакум З. П., Саприкина Л. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2014. № 1. С. 47-53.
2. Беспалова О. О. Сутність та структурні компоненти готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії, ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 5 (89). С. 269-280.
3. Войтович І. С. Мотивація навчання майбутніх учителів в процесі їх підготовки до професійної діяльності. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2014. № 4. С. 47-59.
4. Герцик А. М. До питання тлумачення основних термінів галузі фізичної реабілітації (продовження). Бюлетень Української Асоціації фахівців фізичної реабілітації. 2009. № 2. С. 4-6.
5. Герцик А. М. Створення програм фізичної реабілітації/терапії при порушеннях діяльності опорно-рухового апарату. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2016. № 6 (56). С. 37-45.
6. Гулай О. Особливості формування мотивації навчання майбутніх будівельників в умовах ступеневої освіти. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2017. № 1. С. 99-107.
7. Дьяченко М. И., Кандибович Л. А. Психология высшей школы. Минск. 1981. 383 с.
8. Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность. Социальная работа. 1992. Вып. 2. С. 32-37.
9. Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2003. 512 с., с. 169.
10. Крохмаль А. Формування установки студентів на активне професійне самовдосконалення. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 29 (82). С. 539-544.
11. Курнишев Ю. А. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури (дис. ... канд. пед. наук). Київ. 2017. 249 с.
12. Лянной Ю. О. (2017). Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах (дис. ... докт. пед. наук). Київ. 2017.
13. Нечипоренко М. Мотивація як ключовий фактор майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2017. № 2. С. 102-109.
14. Нікітіна І. Н., Мартич В. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. ВІСНИК НТУУ-КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. Вип. 1. С. 206-211.
15. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). Київ. 2004. 512 с.
16. Тригуб, І. П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. Наукові записки Національного університету «Острозька академія: збірник наукових праць. 2014. Вип. 48. С. 318-321.

3.3. MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR PRESCHOOLERS' HEALTH-SAVING COMPETENCE FORMATION BY MEANS OF GAME ACTIVITY

3.3. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства проблему збереження і зміцнення здоров'я, як головного показника соціально-економічної зрілості й успішності держави, визнано пріоритетною. Дошкільний період характеризується інтенсивним розвитком основних функціональних систем, що сприятимуть забезпеченню здоров'я в майбутньому, тому вагомим завданням педагогів є мотивація дітей до здорового способу життя, настанова на цінність здоров'я, виховання компетентної у збереженні власного здоров'я особистості. Одним із оптимальних засобів формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників доречно вважати гру, яка є провідним видом діяльності дітей.

Особливої значимості зазначена проблема набуває у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. Відсутність належного рівня готовності зумовлює необхідність здійснення наукового пошуку системи елементів (компонентів), що відтворюють зв'язки, функції, умови функціонування освітнього процесу та дозволять аналітично й графічно відобразити процес підготовки майбутнього фахівця. Тобто постає потреба розробки та теоретичного обґрунтування моделі підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності (ЗЗК) дошкільників засобами ігрової діяльності.

Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується положеннями законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.); Концепції «Нова українська школа (2016 р.); Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993 р.); Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.); «Базового компоненту дошкільної освіти» (2012 р.).

Проблема підготовки сучасного вихователя є предметом розвідок українських вчених (Р. Аронової, Г. Беленької, Д. Вороніна, С. Дяченко, І. Жадленко, Т. Жаровцевої, Н. Книш, Р. Куліш, О. Курка, О. Лобової, С. Омельченко, С. Петренко, О. Поліщук, І. Рогальської-Яблонської та ін.). Теоретичному та практичному висвітленню аспектів збереження здоров'я дітей дошкільного віку присвячено низку праць українських вчених (Т. Андрющенко, С. Бабюк, Т. Бабюк, О. Богиніч, А. Богуш, Е. Вільчковського, Н. Захарової, С. Кондратюк, О. Кононко, Н. Левінець, Л. Лохвицької, М. Машовець, В. Нестеренко, А. Ошкіної та ін.). Визначальне значення гри для розвитку дитини дошкільного віку подано в дослідженнях науковців (Л. Артемової, А. Бурової, Н. Гавриш, К. Карасьової, Н. Кудикіної, О. Сокурено, О. Савченко, Г. Тарасенко, О. Чепки, М. Шутия та ін.). Концептуальні основи педагогічного моделювання ґрунтовно подано в працях дослідників (І. Алексашина, Ю. Бабанського, Н. Баюрко, О. Дахіна, Г. Єльнікової, І. Осадчого, В. Пікельної, Д. Покроєвої та ін.).

Узагальнення теоретико-методологічних основ дослідження сутності ЗЗК дошкільників та ігрової діяльності дало підставу розглядати підготовку майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності як складну динамічну систему³¹⁸. Із загальнофілософського погляду системний підхід – це напрям методології наукового пізнання й соціальної практики, в основі якого лежить вивчення об'єктів як систем³¹⁹. Методологічна специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта й механізмів, що її забезпечують, на

³¹⁸ Бутенко, В. Г. (2018). Підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності: дефінітивний аналіз проблеми. *Навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у викликах сьогодення [монографія]*, О. В. Лобова, І. П. Рогальська-Яблонська (заг. ред.), (с. 303-322). Суми: ФОП «Цьома С. П.».

³¹⁹ Попов, В. М., Солодков, Г. П., Топилин, В. М. (2002). *Системный анализ в управлении социально-экономическими процессами*. Ростов на-Дону: Изд-во СКАГС.

виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта та зведення їх у загальну теоретичну картину, тобто розробку моделі досліджуваного об'єкта.

Системне бачення педагогічного процесу дозволяє чітко виділяти складові компоненти як навчального процесу, так і його моделей, а також проаналізувати всю різноманітність зв'язків і відносин між ними³²⁰. Ефективність системного підходу залежить від характеру застосовуваних загальносистемних закономірностей, що встановлюють зв'язок між системними параметрами.

Розроблена нами модель (див. Рис. 1) є єдиною системою, структурні елементи якої мають власне функціональне призначення, взаємно впливають один на одного, перебувають у тісній взаємодії і спрямовані на досягнення єдиної мети з можливістю корекції мети та завдань і з урахуванням особливостей, професійних потреб і очікувань кожної окремої групи майбутніх вихователів.

Стосовно компонентів педагогічних моделей існують різні точки зору науковців. Наприклад, науковці І. Зязюн і Г. Сагач³²¹ вважають, що у моделі повинно бути наявним адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей. Проаналізувавши існуючі моделі Т. Книш³²², Н. Левінець³²³, С. Петренко³²⁴ та ін., їх характерні складові, визначимо такі компоненти моделі підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, як: цільовий блок, змістово-організаційний блок, підсумково-діагностичний блок, оскільки вони виділені як обов'язкові складові у проаналізованих нами моделях та у досліджених науково-педагогічних джерелах, а отже, є загальноприйнятими.

Змістове наповнення виділених нами блоків, тобто їх елементи, відповідає загальній структурі діяльності³²⁵ й передбачає, що в цільовому блоці сформульовано мету та виокремлено завдання підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності; змістово-організаційний блок визначає педагогічні умови, принципи, зміст підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, для реалізації якого визначено засоби, форми та методи підготовки майбутніх вихователів; підсумково-діагностичний блок передбачає визначення критеріїв та рівнів, за якими здійснюватиметься перевірка ефективності підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності й окреслюватиметься очікуваний результат впровадження запропонованої моделі в освітній процес педагогічного закладу вищої освіти.

За логікою дослідження, доцільно визначити елементи першого компоненту моделі підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності – цільового блоку. Як зазначає І. Малафійк: «Цілі навчання – це перший елемент дидактичної системи, що дає відповідь на запитання: чому вчити?»³²⁶. З нашого погляду мета – це необхідний елемент педагогічної системи, який обумовлює сам факт її створення та передбачення кінцевого результату процесу підготовки. Оскільки кінцевий результат підготовки є готовність майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, то відповідно, у цільовому компоненті метою постає підготовка майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

³²⁰ Білер, О. С. (2013). Аналіз існуючих методик навчання комп'ютерних технічних засобів навчання студентів педагогічних університетів та визначення проблеми дослідження. *Наукові записки. сер.: психолого-педагогічні науки: зб. наук. пр.* Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 130-137.

³²¹ Зязюн, І. А., Сагач, Г. М. (1997). *Краса педагогічної дії*: навч. посіб. Київ.

³²² Книш, Т. В. (2001). *Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.

³²³ Левінець, Н. В. (2006). *Формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.

³²⁴ Петренко, С. А. (2007). *Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.

³²⁵ Власенко, О. М. (2015). Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія* (с. 268-278). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

³²⁶ Малафійк, І. В. (2005). *Дидактика*: навчальний посібник. К.: Кондор.

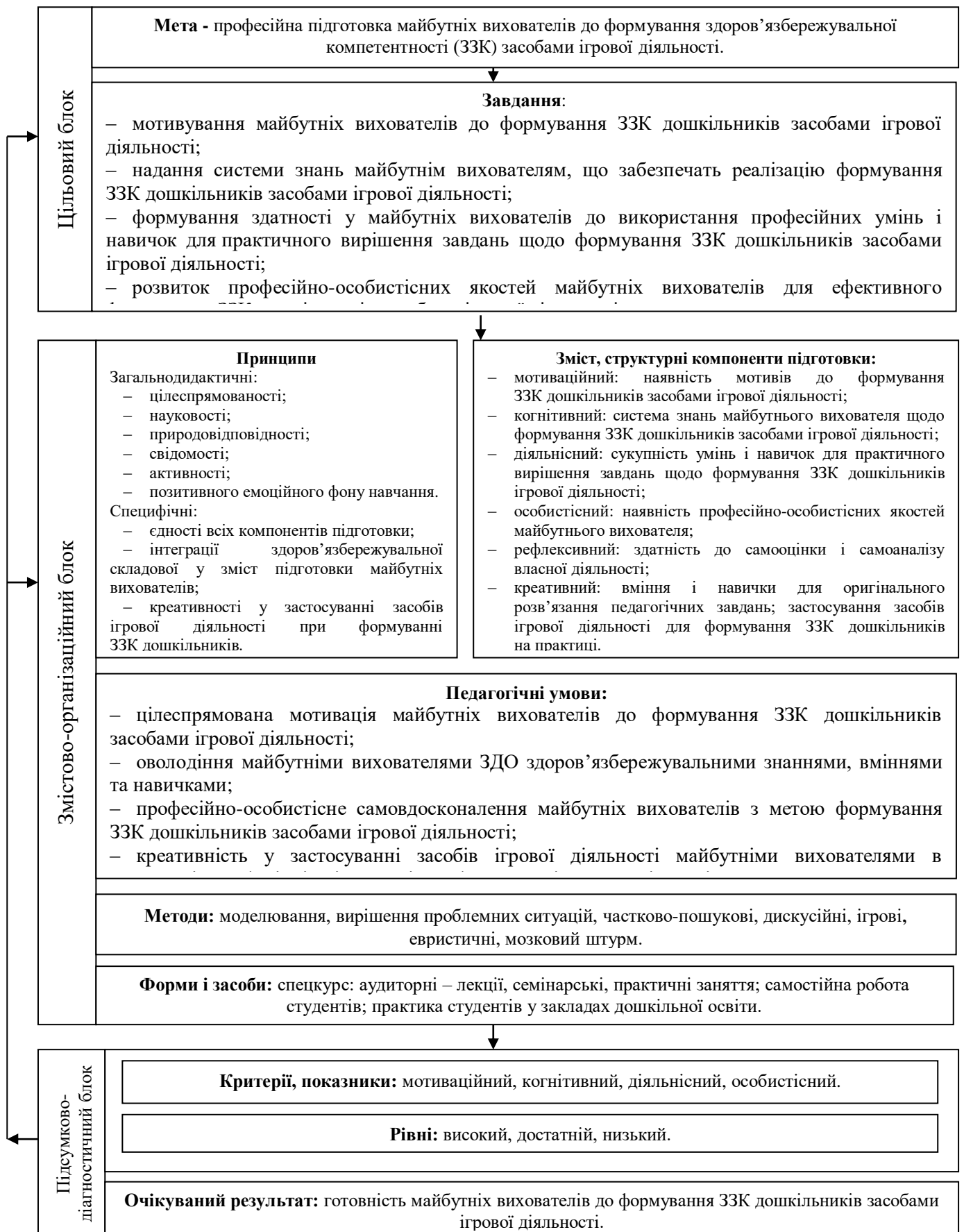


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності

Досягнення поставленої мети сприятиме ефективній підготовці майбутніх вихователів до виконання професійних завдань, зокрема формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності. Після окреслення мети необхідно визначити завдання, які, в свою чергу, сприятимуть досягненню бажаного результату. Оскільки завдання – це наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи, що має забезпечити поступове досягнення окресленої мети та конкретизувати її, то у межах цього дослідження до них віднесено:

- надання системи знань майбутнім вихователям, які забезпечать реалізацію формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності;
- формування здатності майбутніх вихователів до використання професійних умінь і навичок для практичного вирішення завдань щодо формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності;
- мотивування майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності;
- розвиток професійно-особистісних якостей майбутніх вихователів для ефективного формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності;
- розвиток креативності майбутніх вихователів для підвищення ефективності формування ЗЗК засобами ігрової діяльності.

Отже, мета та завдання, що потребують реалізації та розв'язування в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів, складають цільовий блок моделі.

Наступним етапом буде розробка другого компоненту моделі підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності – змістово-організаційного блоку. У цьому блоці подано педагогічні умови, що мають сприяти успішному досягненню поставлених завдань, та забезпечити ефективну підготовку майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності. До них належать:

- цілеспрямована мотивація майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності;
- оволодіння майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти здоров'язбережувальними знаннями, вміннями та навичками;
- професійно-особистісне самовдосконалення майбутніх вихователів з метою формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності;
- креативність у застосуванні засобів ігрової діяльності майбутніми вихователями в практичній професійній діяльності при формуванні ЗЗК дошкільників.

Зазначені педагогічні умови обумовлюють та визначають принципи та зміст підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності. Уважаємо за доцільне наголосити на тому, що кожен з цих елементів є ключовим для формування ЗЗК дошкільників, і всі елементи є такими, що формують один одного.

Наступним кроком визначимо принципи, що виступають у ролі базових, спрямовуючих положень, нормативних вимог до організації та проведення дидактичного процесу, упродовж якого відбувається підготовка майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності. Вони, поряд з педагогічними умовами та змістом, є загальним орієнтиром для визначення методів, форм, засобів організації підготовки майбутніх вихователів.

М. Фіцула зазначає, що принципи навчання, відображаючи якийсь один істотний аспект процесу навчання, є основою для формулювання правил навчання, що залежать від принципу навчання, конкретизують його, підпорядковуються йому і сприяють його реалізації. Вони функціонують як практичні вказівки, якими користуються в конкретній навчальній ситуації³²⁷. Під дидактичними принципами розуміють визначену систему вихідних, основних дидактичних вимог, положень до процесу навчання, виконання яких

³²⁷ Фіцула, М. М. (2002). Основні принципи навчання. *Педагогіка*.

забезпечує ефективність практичної діяльності³²⁸. На думку І. Лернера, ці вихідні положення обумовлені: по-перше: закономірностями процесу навчання, що впливають із законів теорії пізнання. Ці закономірності передбачають вияв у відповідних умовах постійних стійких зв'язків і залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю викладання, діяльністю навчання та змістом навчання; по друге: метою і завданнями, що висуває перед навчальним закладом суспільство³²⁹.

Спираючись на поставлену мету, визначені завдання та обґрунтовані педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, нами були обрані такі загальнодидактичні принципи: цілеспрямованості, науковості, систематичності, природовідповідності, свідомості, активності й позитивного фону навчання. Розглянемо їх детальніше.

Принцип цілеспрямованості, що передбачає знання основної мети та завдань підготовки, у межах нашого дослідження, забезпечує усвідомлення та цілеспрямовану реалізацію навчальних дій щодо підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників, та реалізує зв'язок між метою і результатами навчання.

Наступним було визначено принцип науковості. Цей принцип передбачає, що студентам пропонуються для засвоєння точно встановлені в сучасній науці положення, тобто зміст освіти повинен знайомити з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями основних положень науки тощо. Отже, науковість освіти передбачає, передусім, вимоги до змісту навчання та його складових. Принцип науковості, у межах цього дослідження, має реалізовувати такі основні вимоги, як: пильний відбір навчального матеріалу для підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності; використання методів наукового пізнання у навчанні, що сприяє розвитку мислення студентів за умов пошукової діяльності, креативності; коригування знань щодо формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, здобутих у процесі самовдосконалення.

Із нашого погляду, важливим для формування ЗЗК дошкільників є принцип систематичності, що припускає засвоєння студентами понять і розділів у їх логічному зв'язку і наступності (спадкоємності). У межах нашого дослідження було визначено такі вимоги до реалізації цього принципу: планомірна організація і проектування процесу підготовки майбутніх вихователів, який будується на основі твердо встановлених навчальних планів і програм; встановлення тісного і міцного зв'язку між знаннями, вміннями та навичками зі сфери формування ЗЗК дошкільників у відповідній послідовності; встановлення суворого логічного зв'язку, коли наступне базується на попередньому та коли попереднє з логічною необхідністю потребує наступного у процесі підготовки майбутніх вихователів; ускладнення методів навчання відповідно до змісту навчального матеріалу; систематична робота над засвоєнням знань, умінь та навичок щодо формування ЗЗК дошкільників; поступове ускладнення форм самостійної роботи студентів.

Процес формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності ґрунтується на принципі природовідповідності, який передбачає об'єктивні зв'язки між наукою і практикою, теорією і практикою. Реалізацію цього принципу, у межах дослідження, забезпечує використання на заняттях життєвого досвіду майбутніх вихователів щодо формування ЗЗК, набутих знань із означеного питання у професійній діяльності, фактичне ілюстрування практичної значущості отриманих знань для формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Наступним розглянемо принцип свідомості, що передбачає свідоме засвоєння знань й творчу активність студентів, а це, в свою чергу, має забезпечити позитивне ставлення до навчання майбутніх вихователів, бажання знаходити індивідуальні шляхи реалізації формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності упродовж професійної діяльності.

³²⁸ Лозова, В. І., Троцько, Г. В. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання*: навчальний посібник. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: «ОВС».

³²⁹ Лернер, Й. Я. (1980). *Процес обучения и его закономерности*. Москва.

Відповідно, принцип активності має забезпечувати прагнення майбутніх вихователів до самостійної діяльності, що спрямована на засвоєння індивідом суспільного досвіду, накопиченого людством, знань і засобів діяльності, а також в якості діяльності, що здійснюється шляхом вибору оптимальних шляхів досягнення мети пізнання. Реалізація цього принципу має відбуватися через емоційний виклад навчального матеріалу щодо формування ЗЗК дошкільників (новизна, показ сучасних ігрових технологій, практичного значення здобутих знань тощо), застосування проблемних ситуацій, що безпосередньо пов'язані з практичною діяльністю майбутніх вихователів, спонукання до творчої діяльності в галузі здоров'язбереження.

Оскільки це дослідження також спрямоване на формування особистості вихователя, що підтверджено визначеними педагогічними умовами, якими є: цілеспрямована мотивація майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності та професійно-особистісне самовдосконалення майбутніх вихователів, то досягнення ефективності запропонованої нами моделі неможливе без урахування принципу позитивного емоційного фону навчання. Цей принцип передбачає виявлення позитивних якостей тих, хто навчається і спираючись на це, розвиток інших недостатньо сформованих якостей, доводячи їх до необхідного рівня. Реалізація цього принципу має на меті формування у майбутніх вихователів ціннісного ставлення до здоров'я дітей, формування ЗЗК дітей, ігрової діяльності зокрема. Обрані нами загальнодидактичні принципи є основними, на які спирається розроблена нами модель підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Треба зазначити, що наведені вище загальнодидактичні принципи повною мірою не забезпечують реалізацію визначених мети та завдань й не цілком охоплюють зміст та специфіку підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, тому постає необхідність у визначенні специфічних принципів навчання. До них відносимо: принцип єдності усіх компонентів підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності; принцип інтеграції здоров'язбережувальної складової у зміст навчання майбутніх вихователів; принцип креативності в застосуванні засобів ігрової діяльності у процесі формування ЗЗК дошкільників.

Розглянемо обрані принципи детальніше. Першим принципом є принцип єдності усіх компонентів підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності. З одного боку його застосування обумовлено визначеними нами педагогічними умовами (цілеспрямована мотивація майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності; професійно-особистісне самовдосконалення майбутніх вихователів з метою формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності), а з іншого боку він має забезпечити ефективне засвоєння компонентів змісту підготовки майбутніх вихователів у межах формування ЗЗК дошкільників, тому цей принцип передбачає спрямування змісту та усіх методів навчання на підготовку майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Щодо принципу інтеграції здоров'язбережувальної складової у зміст підготовки майбутніх вихователів, то він повинен забезпечувати реалізацію такої педагогічної умови як оволодіння майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти здоров'язбережувальними знаннями, вміннями та навичками й передбачати створення ситуації поглибленого занурення в окреслене питання шляхом впровадження в освітній процес педагогічного закладу вищої освіти спецкурсу «Формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності».

Останнім розглянемо принцип креативності в застосуванні засобів ігрової діяльності при формуванні ЗЗК дошкільників, що передбачає надання викладачу можливості вибору певних методів, засобів, часу та умов навчання для розкриття креативного потенціалу майбутніх вихователів й забезпечує реалізацію такої педагогічної умови як креативність у застосуванні засобів ігрової діяльності майбутніми вихователями в практичній професійній

діяльності при формуванні ЗЗК дошкільників. Підкреслимо, що реалізація визначених принципів сприятиме підвищенню ефективності, удосконаленню змісту, методів та форм підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Наступним кроком при розробці змістово-організаційного блоку необхідно оновити зміст, методи та форми навчання майбутніх вихователів відповідно до поставленої мети їх підготовки до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності. Посилаючись на думку В. Орлинського, зазначимо, що зміст – це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей тих, хто навчається, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовки до спільного життя та праці³³⁰. У нашому дослідженні погоджуємось також з точкою зору Р. Куліша, згідно з якою під змістом підготовки розуміють систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій вихователя³³¹.

Проаналізуємо детальніше зміст підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності відповідно до визначених принципів і педагогічних умов.

Для реалізації першої педагогічної умови: цілеспрямованої мотивації майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, необхідно розробити та впровадити такий структурний компонент змісту як мотиваційний, що передбачає наявність у майбутніх вихователів мотивів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності. Нині наявність позитивної мотивації студентів є однією з важливих складових освітнього процесу, що відповідає за його ефективність та якість. Під впливом мотивації формується світоглядна позиція особистості, поведінкові реакції, внутрішній емоційний стан, що впливає на уявлення людини не лише про навколишній світ, а й на власний внутрішній світ, на адекватну оцінку ситуації і адекватне її сприйняття. Складність проблеми мотивації студентів до навчання зумовлює множинність розуміння її суті, природи, структури, функцій. Мотивація – опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом³³².

У межах нашого дослідження наведемо та погодимося з твердженням І. Тригуб³³³, яка зазначає, що багато чинників впливають на спонуку конкретного студента до праці і навчання: інтерес до предмету, сприйняття його повноцінності, загальне бажання виконувати поставлені задачі, упевненість у собі й відчуття власної гідності, так само, як терпіння і наполегливість. Зазначимо, що не всі студенти мотивовані однаковими цінностями, потребами, бажаннями. Деякі будуть вмотивовані схваленням оточуючих, інші – подоланням проблем. Тому кожен викладач закладу вищої освіти повинен розвивати у студентів відчуття впевненості та успішності, встановлювати важкі, але досяжні цілі, створювати атмосферу конкурентності, регулювати підбір завдань так, щоб постійно підтримувати оптимальну мотивацію до використання свого потенціалу у сфері спонукання студентів до навчання.

Забезпечення реалізації цього компоненту змісту виявляється в структуруванні навчального матеріалу розробленого спецкурсу «Формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності» таким чином, щоб він дозволяв у незвичній формі подавати навчальний матеріал, постійно стежити за досягненнями у навчанні студентів та відзначати їх; цілеспрямовано займатися розвитком якостей, що лежать в основі розвитку пізнавальних здібностей студентів (швидкість реакції, всі види пам'яті, увага, увага тощо, щоб розвинути мислення засобами розробленого спецкурсу «Формування ЗЗК дошкільників засобами

³³⁰ Орлинський, В. Л. (2009). *Педагогіка вищої школи*. К.: Центр учбової літератури.

³³¹ Куліш, Р. В. (2014). Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. *Науковий вісник імені В. О. Сухомлинського. Випуск 1.45 (106), 73-77*. Доступ через: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/19_9.pdf.

³³² Gary, N. (1999). *Motivating language learners modern languages in practice*, 12. Multilingual Waters.

³³³ Тригуб, І. *Формування комунікативних навичок інноваційними методами навчання іноземних мов для студентів немовних ЗВО*. Доступ через: <http://dSPACE.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20438/1/6..pdf>.

ігрової діяльності»); тісно переплітати та інтегрувати знання, пов'язуючи теми спецкурсу з іншими навчальними дисциплінами, збагачуючи знання, розширюючи світогляд майбутніх вихователів. Також упродовж безпосереднього викладу навчального матеріалу нами були враховані запити, інтереси й прагнення студентів, ми намагалися надавати студентам можливість проявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність; стимулювали до розвитку в них віри в себе й очікування гарного результату в навчальній діяльності, прагнули з'ясувати, що є причиною низької мотивації студентів (невміння вчитися або помилки виховного характеру).

Для забезпечення реалізації другої педагогічної умови – оволодіння майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти здоров'язбережувальними знаннями, вміннями та навичками – визначимо та розробимо такі структурні компоненти змісту, як когнітивний та діяльнісний. Когнітивний компонент передбачає опанування майбутніми вихователями системи знань щодо формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, відповідно діяльнісний компонент охоплює сукупність умінь і навичок для практичного вирішення завдань щодо формування ЗЗК дошкільників ігрової діяльності.

Реалізація зазначених компонентів змісту подана в авторському спецкурсі «Формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності». Програма спецкурсу містить такі компоненти: пояснювальна записка, що відображає загальні відомості про мету й завдання курсу, його зв'язок з іншими дисциплінами, характеризує навчальну аудиторію студентів тощо; опис предмету навчальної дисципліни, а саме розподіл навчальних годин за видами навчальних занять (в годинах та кредитах); програму навчальної дисципліни, що деталізує розподіл за розділами та темами; структуру залікового кредиту, що містить в собі: розподіл навчального часу за темами; стислу характеристику кожної теми курсу; зміст і методичне забезпечення практичних занять; завдання для самостійної підготовки за темами; система рейтингового контролю та критерії оцінювання знань з розробленого спецкурсу «Формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності»; список використаних джерел.

Структура залікового кредиту спецкурсу «Формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності» містить 6 тем. Кожна тема передбачає як лекційні, так і практичні заняття. Надамо стислий опис та характеристику кожної теми розробленого спецкурсу. У ході першої теми спецкурсу «Поняттєвий апарат формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності» студенти опановують сутність визначень, що стосуються професійної підготовки майбутніх вихователів та дефініцій, які є засадними в галузі педагогіки, дошкільної педагогіки, валеології, психології, медицини, філософії та інших суміжних наук, дотичних до означеної проблеми. Під час вивчення другої теми спецкурсу «Компетентнісний підхід до формування здоров'я дошкільників» студенти розглядають сутність, значення та основні параметри ЗЗК; обґрунтовують необхідність виховання в дошкільників потреби збереження та зміцнення здоров'я, дотримання здорового способу життя. Опрацювання студентами третьої теми означеного спецкурсу «Креативність та професійно-особистісні якості майбутніх вихователів для ефективного формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності» дає змогу сформувати професійно-особистісні якості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, що впливають на формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності та вміння творчо підходити до вирішення проблем здоров'язбереження дошкільників. У процесі вивчення четвертої теми спецкурсу «Здоров'язбережувальні знання, уміння та навички студентів в аспекті формування ЗЗК дошкільників» студенти уточнюють сутність понять «знання», «уміння», «навички»; інтерполюють визначення означених термінів у контексті дослідження; визначають групи та обсяг здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок, які забезпечать реалізацію структурних компонентів змісту професійної підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісного, рефлексивного, креативного. В аспекті четвертої теми визначено зміст здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок, які необхідно формувати

у дошкільників. У ході вивчення п'ятої теми «Психолого-педагогічні та методичні основи застосування ігор у формуванні ЗЗК дошкільників» висвітлено актуальність проблеми організації ігрової діяльності в освітньому процесі сучасного закладу дошкільної освіти; виділено аспекти використання гри протягом дошкільного дитинства; розкрито особливості розвитку психічних процесів дошкільників в ігровій діяльності; визначено тенденції систематизації дитячих ігор сучасними науковцями; висвітлено аспект педагогічного потенціалу ігрової діяльності у формуванні ЗЗК дошкільників; визначено функції здоров'язбережувальних ігор; окреслено зміст педагогічного керівництва здоров'язбережувальною ігровою діяльністю. У шостій темі «Методика формування ЗЗК дітей дошкільного віку» подано методику формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, у контексті якої висвітлено принципи, методи, засоби, форми формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, що забезпечать реалізацію вимог Державного стандарту дошкільної освіти.

Отже, після вивчення студентами всіх тем спецкурсу «Формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності», майбутні вихователі повинні тією чи іншою мірою отримати знання, уміння та навички в галузі здоров'язбереження, тобто опанувати когнітивний та діяльнісний компонент змісту.

Для забезпечення третьої педагогічної умови: професійно-особистісне самовдосконалення майбутніх вихователів з метою формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності необхідно розробити та реалізувати такі компоненти змісту, як особистісний та рефлексивний. Особистісний передбачає наявність сформованих професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя, у свою чергу, рефлексивний – здатність майбутніх вихователів до самооцінки та самоаналізу власної діяльності.

Проаналізувавши праці відомих педагогів-науковців, таких як В. Андрущенко³³⁴, Л. Загородня³³⁵, І. Табачук, С. Тітаренко та ін., можемо дійти висновку, що постать сучасного вихователя відрізняється від інших емоційною стійкістю, витримкою, терпінням, врівноваженістю, спостережливістю, вихователі повинні мати чудові комунікативні і вербальні здібності й розвинене почуття особистої відповідальності. Це творчі, яскраві, активні, ініціативні, добрі у стосунках зі своїми вихованцями і колегами особистості.

У межах нашого дослідження скористаємося науковим доробком А. Чаговець, Ю. Сирова³³⁶, які визначають такі особисті якості вихователя, як спостережливість, працелюбність, цілеспрямованість, наполегливість, скромність, інтерес до здоров'язбереження, любов до дітей, тактовність, організованість, самостійність, стриманість, терплячість. Спеціально підкреслюється необхідність таких якостей, як ораторські здібності, артистичність натури, дотепність, бадьорість, веселість, товарицькість. Особливо важливим є готовність до емпатії, тобто розуміння психічного стану вихованців, співпереживання. У свою чергу, професійні якості передбачають педагогічний такт, наукову ерудованість, вміння планувати роботу, мовленнєву культуру фахівця, професійні навички та вміння, вимогливість, професійну майстерність та самоосвіту, новаторство, вимогливість до якості власної професійної діяльності, критичний погляд на власні знання, зацікавлення долею дітей, організаторські здібності, здібність до передбачення та прогнозування. Формування вищезазначених якостей у процесі підготовки майбутніх вихователів відбувається під час проведення практичних та семінарських занять спецкурсу «Формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності».

³³⁴ Андрущенко, В., Табачук, І. (2005). Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, 1 (10), 58-59.

³³⁵ Загородня, Л. П., Тітаренко, С. А. (2010). *Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу*: навч. посіб. Суми: Університетська книга.

³³⁶ Чаговець, А. І., Сирова, Ю. В. (2014). Сучасний вихователь ДНЗ: вимоги суспільства до нього. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 34 (87), 369-375.

Поряд з практичними та семінарськими заняттями на формування та удосконалення професійно-особистісних якостей суттєвий вплив мали відповідно розроблені та впроваджені в освітній процес підготовки майбутніх вихователів індивідуальні завдання для самостійної підготовки за визначеними темами спецкурсу. Під час перевірки самостійної роботи оцінюється вміння студентів враховувати у власних висновках думку інших учасників.

Варто зазначити, що вагомим фактором формування професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя є особистий приклад викладача. Як зазначає О. Білюк³³⁷, сукупність якостей викладача створює його авторитет. Викладач – головна постать освітнього процесу. Його особистий приклад – могутній фактор виховного впливу. Спираючись на це твердження, під час викладання розробленого спецкурсу ми намагалися бути належним прикладом, посилатися на власний досвід роботи тощо.

Щодо такого компоненту змісту підготовки, як рефлексивний, то його реалізація під час викладання спецкурсу «Формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності» відбувається через оцінку власної діяльності майбутніми вихователями упродовж практичних завдань (як аудиторних, так і самостійних), діяльності своїх колег, оцінку результату групової діяльності.

Далі розглянемо останній компонент змісту підготовки майбутніх вихователів, а саме – креативний, що відповідає такій педагогічній умові, як креативність у застосуванні засобів ігрової діяльності майбутніми вихователями в практичній професійній діяльності при формуванні ЗЗК дошкільників. Цей компонент передбачає, що студенти після вивчення розробленого нами спецкурсу «Формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності» здобудуть вміння і навички для оригінального розв'язання педагогічних завдань, матимуть можливість творчого застосування засобів ігрової діяльності для формування ЗЗК дошкільників на практиці.

Важливість вивчення проблеми креативності у професійній підготовці майбутніх вихователів, на думку Т. Стародубцевої³³⁸, зумовлена низкою протиріч між: усвідомленою у суспільстві необхідністю виховання творчої особистості і недостатньою розробленістю педагогічних засад розвитку креативності; затребуваністю сучасного творчого вихователя і відсутністю орієнтації вищої освіти на формування креативної особистості. У межах нашого дослідження погодимося з думкою О. Дубасенюк³³⁹, яка зазначає, що креативність передбачає організацію професійної підготовки як процесу розв'язання розвивальних задач, натомість, як формуванню креативної особистості педагога у навчальному процесі сприяє застосування нетрадиційних форм, методів, інноваційних технологій навчання, розв'язання професійно орієнтованих задач, виконання дослідницьких проектів тощо. Стимулюють розвиток творчого мислення студентів: самостійні розробки, спостереження, узагальнення; посилення уваги з боку викладачів до студентів; діалогічні форми та методи взаємодії суб'єктів освіти; активне залучення майбутніх вихователів у самостійну та науково-дослідницьку діяльність.

Отже, упродовж викладання спецкурсу реалізація креативного компонента змісту відбувалася на практичних заняттях, де застосовувалися такі методи навчання, як створення ситуації успіху через виконання завдань, посильних для всіх студентів, залучення студентів у колективну діяльність через організацію роботи в групах, ігрові та змагальні форми, взаємоперевірку, колективний пошук вирішення проблеми, прийом «метод спроб і помилок». Також на практичних заняттях обговорювалися педагогічні ситуації незавершеності або відкритості на відміну від стереотипних, що забезпечувало занурення майбутніх вихователів у професійні ситуації, в яких вони активно діяли, мали приймати

³³⁷ Білюк, О. Г. (2010). Особистість викладача ЗВО як фактор виховного впливу на розвиток морально-ціннісних стосунків зі студентами. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського*, Вип. 1.31, 51-58.

³³⁸ Стародубцева, Т. Е. (2001). *Психолого-педагогические условия развития креативности у будущих учителей музыки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Воронеж.

³³⁹ Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2010). *Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання*: навч. посібник для студентів ЗВО. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

рішення, нести відповідальність за їх наслідки. Тим самим, як зазначає О. Дубасенюк³⁴⁰, створюються умови для професійного саморозвитку, самоствердження і самовираження особистості майбутнього фахівця, зокрема вихователя.

Завершуючи розробку змістово-організаційного блоку моделі підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, визначимо методи, форми та засоби навчання майбутніх вихователів. Під терміном «метод навчання» ми розуміємо спосіб підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, а поняття «форма навчання» трактуємо як спосіб організації підготовки майбутніх вихователів для надання їм відповідних знань, умінь і навичок для формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, що визначає часовий та організаційний режим навчання й місце його проведення. Щодо «засобів навчання» то, в сутність цієї дефініції ми вкладаємо допоміжні матеріальні засоби з їх специфічними дидактичними функціями, серед них, зокрема, слово викладача, що реалізують процес підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Визначаючи методи навчання, ми спиралися на розроблений зміст підготовки майбутніх вихователів й твердження, чим активніші методи навчання, тим швидше можна викликати інтерес до навчання. Використання питань і завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності, веде до більш ефективного засвоєння навчального матеріалу. Тому в процесі реалізації практичного блоку розробленого нами спецкурсу передбачалось використання таких методів: моделювання, вирішення проблемних ситуацій, частково-пошукових, дискусійних, ігрових, евристичних, мозкового штурму.

Останнім блоком розробленої моделі сформульовано підсумково-діагностичний, який відображає оцінювання готовності майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності. Метод порівняльного аналізу і класифікації дозволив схарактеризувати відповідні критерії та показники: мотиваційний (здійснення оцінки сформованості мотивів вивчення ЗЗК загалом та формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності зокрема); когнітивний (передбачає оцінку системи знань майбутнього вихователя щодо формування ЗЗК загалом та дошкільників зокрема, а також системи знань з можливостей використання засобів ігрової діяльності у процесі формування ЗЗК дошкільників); діяльнісний (оцінка наявності знань, умінь і навичок для практичного вирішення завдань щодо формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, здатність до самоосвіти; умінь оригінально розв'язувати педагогічні завдання, що постають у процесі формування ЗЗК дошкільників; вмінь творчо застосувати засоби ігрової діяльності для формування ЗЗК дошкільників на практиці); особистісний (оцінка наявності професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя, здатність майбутнього фахівця до самооцінки і самоаналізу власної діяльності). Відповідно до розроблених критеріїв та показників виділено три рівні сформованості показників ефективності моделі підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності: високий, достатній, низький. Очікуваним результатом означеної підготовки визначено готовність майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Отже, запропонована модель підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК засобами ігрової діяльності дасть можливість вирішувати сукупність поставлених завдань щодо означеної підготовки.

³⁴⁰ Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2010). *Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання*: навч. посібник для студентів ЗВО. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка.

Література

1. Андрущенко, В., Табачук, І. (2005). Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, 1 (10), 58–59.
2. Білер, О. С. (2013). Аналіз існуючих методик навчання комп'ютерних технічних засобів навчання студентів педагогічних університетів та визначення проблеми дослідження. *Наукові записки. сер.: психолого-педагогічні науки: зб. наук. пр.* Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 130-137.
3. Білюк, О. Г. (2010). Особистість викладача ЗВО як фактор виховного впливу на розвиток морально-ціннісних стосунків зі студентами. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського*, Вип. 1.31, 51-58.
4. Бутенко, В. Г. (2018). Підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності: дефінітивний аналіз проблеми. *Навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у викликах сьогодення [монографія]*, О. В. Лобова, І. П. Рогальська-Яблонська (заг. ред.), (с. 303-322). Суми: ФОП «Цьома С. П.».
5. Власенко, О. М. (2015). Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія* (с. 268-278). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
6. Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2010). *Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання*: навч. посібник для студентів ЗВО. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
7. Загородня, Л. П., Тігаренко, С. А. (2010). *Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу*: навч. посіб. Суми: Університетська книга.
8. Зязюн І. А., Сагач, Г. М. (1997). *Краса педагогічної дії*: навч. посіб. Київ.
9. Книш, Т. В. (2001). *Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
10. Куліш, Р. В. (2014). Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. *Науковий вісник імені В. О. Сухомлинського. Випуск 1.45 (106)*, 73-77. Доступ через: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/19_9.pdf.
11. Левінець, Н. В. (2006). *Формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
12. Лернер, Й. Я. (1980). *Процесс обучения и его закономерности*. Москва.
13. Лозова, В. І., Троцько, Г. В. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання*: навчальний посібник. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: «ОВС».
14. Малафійк, І. В. (2005). *Дидактика*: навчальний посібник. К.: Кондор.
15. Орлинський, В. Л. (2009). *Педагогіка вищої школи*. К.: Центр учбової літератури.
16. Петренко, С. А. (2007). *Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
17. Попов, В. М., Солодков, Г. П., Топилин, В. М. (2002). *Системний аналіз в управленні соціально-економічними процесами*. Ростов на-Дону: Изд-во СКАГС.
18. Стародубцева, Т. Е. (2001). *Психолого-педагогические условия развития креативности у будущих учителей музыки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Воронеж.
19. Тригуб, І. *Формування комунікативних навичок інноваційними методами навчання іноземних мов для студентів немовних ЗВО*. Доступ через: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20438/1/6..pdf>.
20. Фіцула, М. М. (2002). Основні принципи навчання. *Педагогіка*.
21. Чаговець, А. І., Сирова, Ю. В. (2014). Сучасний вихователь ДНЗ: вимоги суспільства до нього. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 34 (87), 369-375.
22. Gary, N. (1999). Chambers. *Motivating language earners modern languages in practice*, 12. Multilingual Waters.

3.4. FORMATION OF LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE BY FOREIGN STUDENTS OF NON-SPECIALIZED UNIVERSITY

3.4. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НЕПРОФІЛЬНОГО ВНЗ

Ключовою ознакою постіндустріальної доби в усіх країнах стає розуміння культури як феномену, що впливає не лише на розвиток нових технологій, економічний рівень держави, соціальні стандарти, але й на національну ідентифікацію. Саме тому виникає необхідність об'єднання усіх культур, представлених на території країни, інтеграції їх у єдиний культурний простір.

Враховуючи такі об'єднувчі тенденції, сучасне суспільство різних країн дійшло до висновку про необхідність балансу між задовільненням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь. Така концепція отримала назву «сталого розвитку» (Sustainable development).

Концепція сталого розвитку ґрунтується на п'яти головних принципах і з'явилася в результаті об'єднання трьох основних складових: економічної, соціальної та екологічної.

Соціальна складова стійкості розвитку орієнтована на людину і спрямована на збереження стабільності соціальних і культурних систем, в тому числі, на скорочення числа руйнівних конфліктів між людьми. У рамках концепції людського розвитку людина є не об'єктом, а суб'єктом розвитку. Концепція збалансованого розвитку передбачає реалізацію цілісної системи принципів діяльності. При цьому системоутворюючим є принцип цілісності. Для досягнення збалансованості слід гармонійно поєднувати принцип збереження культурної і природної спадщини з принципом інноваційності, творчості. Збалансований розвиток визначено ключовим принципом усіх політик ЄС.³⁴¹

Гуманітарний розвиток виступає моделлю, орієнтованою на максимальне розкриття потенціалу кожної людини і соціуму в цілому, створення гідних умов для реалізації всіх інтелектуальних, культурних, творчих можливостей людини і нації. У культурному вимірі гуманітарний розвиток означає: забезпечення розвитку творчих здібностей людини; актуалізацію історико-культурної спадщини; забезпечення широкого доступу до надбань культури; збереження культурного різноманіття³⁴².

У Концепції гуманітарного розвитку України, серед принципів та пріоритетів якнайповнішого використання культурних надбань нації у багатогранності зв'язків з іншими національними культурами, відкритість для міжкультурної взаємодії з метою забезпечення належного місця України у європейському і глобальному гуманітарному просторі³⁴³. Основними завданнями у цій сфері є популяризація української культури, просування національного культурного продукту поза кордони України шляхом розширення творчих контактів³⁴⁴.

Реалізації гуманітарної складової Концепції сталого розвитку якнайбільше, на нашу думку, сприяє оволодіння іноземними студентами, що навчаються у ВНЗ України лінгвокраїнознавчою компетенцією, це сприятиме міжкультурному діалогу, інтеграції української культури до полікультурного простору інших країн, оскільки лінгвокраїнознавство ставить своєю метою вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості культури народу – носія мови та середовище його існування³⁴⁵. Таким чином, основне завдання нашої статті вбачаємо у розгляді способів та

³⁴¹ What is sustainable development? [Cited 27. 02. 2020.]

³⁴² Concept Humanitarian Development of Ukraine for the period up to 2020 Strategic priorities, p. 12.

³⁴³ Ibid, p. 14.

³⁴⁴ Ibid, p. 22.

³⁴⁵ Tomakhyn, H. (1991): Theoretical foundations of linguistic and regional studies (based on the material of the lexical Americanisms of the English language), p. 58.

методів опанування іноземними студентами з різних країн лінгвокраїнознавчої компетенції з метою не тільки вивчення іноземної (української) мови, а й реалізації названої Концепції.

Основою лінгвокраїнознавчої компетенції є національно-культурний компонент іноземної мови, який відбивається в одиницях різних рівнів мови, а також фонові знання типового освіченого представника певної лінгвокультурної спільноти. Ці знання становлять досить великий і неоднорідний простір, адже вони позначають усе те, що є характерним для культури, побуту, традицій упродовж різних історичних епох.

До числа лексичних одиниць, що мають яскраво виявлену національно-культурну семантику, входять назви реалій (визначення предметів та явищ, які є характерними для однієї культури і відсутні в іншій), конотативна лексика (слова, що збігаються за основним значенням, та розрізняються за культурно-історичними асоціаціями) та фонові лексика, що означає предмети та явища, що мають аналоги в культурі, що порівнюється, та розрізняються за якимись національними особливостями – функціонуванням, формою, призначенням предметів.

Для лінгвокраїнознавства величезний інтерес становлять також фразеологізми, в котрих відображаються національна своєрідність історії, культури, традиційного образу життя народу – носія мови³⁴⁶. Однією з характерних рис фразеологізмів називають стійкість їх структури, повторюваність в одній і тій самій готовій формі. Водночас значна кількість фразеологізмів має по декілька варіантів, причому змінюватись можуть не тільки граматичні форми компонентів, а й самі компоненти. Організація роботи з такими матеріалами з позицій лінгвокраїнознавчого підходу є доцільною і необхідною. Національна своєрідність найяскравіше проявляється в типових асоціаціях, пов'язаних з тим чи іншим явищем, тобто в національній специфіці образної основи. На заняттях з дисциплін «Українська мова як іноземна» та «Українська мова (за професійним спрямуванням)» іноземні студенти мають можливість ознайомитися з фразеологічними одиницями, пов'язаними із темою заняття.

Приклад завдання: Прочитайте прислів'я про тварин.

А. Прочитайте прислів'я про тварин.

Пощануй худобу раз, а вона тебе десять раз пощанує.

Корова в дворі – харч на столі.

Кінь на чотирьох ногах і то спотикається.

Гладкий кіт мишей не ловить.

Не діли шкуру невбитого ведмедя.

З вовками жити – по-вовчому вити.

Б. Згадайте прислів'я про тварин, що вживаються у вашій країні.

Оскільки мова не існує поза соціально набутою сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують спосіб життя, тобто поза культурою, лінгвокраїнознавство розглядає необхідність поєднання навчання іноземної мови з вивченням суспільного й культурного життя носіїв мови. Мова йде про необхідність вивчення національного характеру, стилю життя носіїв мови, оскільки знання слів та вміння користуватися граматичними конструкціями не є запорукою адекватного вживання мовних одиниць.

Лінгвокраїнознавство вивчає факти і явища культури в їхньому відображенні в фактах самої мови. У зв'язку з цим його можна розглядати як спеціальний аспект методики викладання іноземних мов, де основою дослідження є прийоми і підходи ознайомлення тих, хто вивчає іноземну мову, з культурою, яка обслуговується цією мовою.

Питанням поєднання культурологічних знань із вивченням іноземної мови присвячені роботи В. Андрущенко, Н. Висоцької, О. Гриценко, І. Дзюби, М. Кочерган, М. Кушнар'євої, І. Огієнко, В. Сафонові, О. Шевченко та інших.

Лінгвокраїнознавчий аспект міцно утвердився в практиці навчання іноземних студентів українській мові. Лінгвокраїнознавство збагачує знання про країну досліджуваної мови конкретними і переконливими відомостями з різних областей життя суспільства;

³⁴⁶ Maltseva, D. (1991): Country studies through phraseological units, p. 56.

служить джерелом інформації для мовленнєво-мисленнєвої діяльності; дає можливість систематизувати і активізувати цінний лексичний і граматичний матеріал у висловлюваннях, що мають краснорядний зміст; виховує високу культуру міжнаціональних взаємовідносин.

Мова є засобом адаптації в чужому для інокомуніканта середовищі та засобом формування духовно багаті вторинної мовної особистості з високим рівнем мовленнєвої компетентності та з готовністю до освітньої діяльності в умовах вищої школи. Одним із завдань вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна» є виховання поваги до українського народу, його традицій, звичаїв і цінностей, української національної культури й історії.

Реалізація лінгвокраїнознавчої компетенції відбувається завдяки поєднанню аудиторної та самостійної роботи студентів. Аудиторна робота спрямована на розширення і вдосконалення практичних навичок і умінь в області мови. На першому курсі Запорізького державного медичного університету іноземні студенти вивчають дисципліни «Українська мова як іноземна» (230 год.), «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (90 год.), «Історія України та української культури» (90 год.).

У тематичному плані дисципліни «Українська мова як іноземна» передбачено вивчення тем: «Країни і національності. Моя країна. Подорожі» (підтеми «Географія моєї країни», «Тваринний і рослинний світ моєї країни», «Цікаві місця моєї країни»); «Україна. Географічні відомості. Цифри і факти» (підтеми «Географічне положення України», «Рослинний і тваринний світ», «Відомі українці. Цікаві місця в Україні»); «Свята в Україні» (підтеми «Релігійні свята в Україні», «Державні свята в Україні»).

Лінгвокраїнознавча компетенція формується завдяки виконанню 1) дотекстових лексичних і граматичних вправ на зразок: вставте в речення слова із лексичного мінімуму відповідно до змісту; прочитайте діалоги, зверніть увагу на підкреслені слова; 2) читанню текстів «Моя країна», «Відомі українці», «Українські свята», «День вишиванки»; 3) виконанню післятекстових завдань: запропонуйте заголовок до тексту; дайте відповідь на тестові питання; складіть діалоги, використовуючи текст; 4) завдань для контролю та самоконтролю: розкажіть про цікаві місця, куди б ви хотіли поїхати; 5) завдань для самостійного опрацювання: напишіть лист до друга; складіть мікродіалоги за зразком; розкажіть, що зображено на картинках.

Зразок тексту для читання:

Рослини – символи України

Давня легенда каже, що соняшник подарований людям богами. Жителі Півночі Америки вже у 3000 році до н. е. сіяли «сонячне зерно». Соняшник був вживаний як їжа і ліки. Люди вірили у добру силу цієї рослини. Соняшник має магичні властивості відганяти злих духів. Соняшник в Україні було намальовано на посуді, на стінах хати, на печі. Україну визнано лідером за вирощуванням соняшникового насіння у світі³⁴⁷.

Зразок тексту для аудіювання:

Заповідник Асканія-Нова

Заповідник Асканія-Нова було засновано 1898 року. Сьогодні він займає площу 33 тисячі гектарів. Екзотичні рослини можна побачити в ботанічному саду, який займає 170 гектарів. У заповіднику багато різноманітних птахів: фламінго, страуси, баклани, пелікани та інші. Тварин тут 800 видів. Є в Асканії-Новій антилопи, американські бізони, верблюди, зебри, дикі коні. Але головна цінність Асканії-Нової – це степ. Ця земля ніколи не оброблялась плугом³⁴⁸.

Граматичні завдання також пов'язані із засвоєнням лінгвокраїнознавчої компетенції, *наприклад: Розкрийте дужки, поставте іменники у знахідному відмінку.*

З лелеками пов'язано багато прикмет: вони завжди прилітають в (буря) або (гроза). Якщо лелека залишає (гніздо) і не повертається навесні, то (двір) і (дім) люди покинуть.

³⁴⁷ Lutsak, S., Pkiv, A., Lytvynenko, N. (2010). Ukrainian as a Foreign Language for English-speaking Medical Students. Book 1. Socio-cultural communication, p. 283.

³⁴⁸ Ibid, p. 285.

Коли дівчина вперше весною побачить (лелека) в небі, то в цей (рік) вийде заміж, а якщо в гнізді – то ще рік не вийде заміж.

Засвоєнню компетенції сприяє використання на заняттях усіх видів робіт: читання, письма, аудіювання та говоріння. Концентрації уваги сприяють творчі завдання різного виду складності: слухайте числівники й послідовно поєднуйте їх лініями, щоб утворити малюнок (карта України); запишіть слова, розставивши літери у правильному порядку; знайдіть слова (по горизонталі і вертикалі); розв'яжіть кросворд.

Приклад творчого завдання: **Поміняйте місцями склади так, щоб отримати назви чудес України.**

Вирнеси, Тязьсві, Цяхорти, Нецькам'я, Ралав Воєки-Капечерсь, рівост Тихорця³⁴⁹.

Тема «Україна» органічно пов'язана з темою «Моя країна», де студенти обговорюють культурні особливості інших країн. Оскільки у нашому університеті на англійській формі навчання студенти переважно з Індії, Нігерії та Марокко, то основні тексти занятті присвячені культурі цих країн, *наприклад*:

Знайомство

Привіт, мене звати Ахмед. Я навчаюся на першому курсі медичного університету. Я хочу стати лікарем. Мені подобається українська мова. Знайомтесь, це моя група. Ми приїхали з різних країн, але в Україні ми стали друзями. Сьогодні на занятті ми розповідали про рідні країни нашому викладачеві з української мови. Її звати Ольга Петрівна. Тема заняття – «Моя рідна країна».

– Я Кумар. Я приїхав з Індії. Моя країна омивається Індійським океаном та Аравійським морем. Індійський прапор складається з трьох горизонтальних смуг. Світло-оранжевий колір символізує хоробрість, білий – миролюбство та зелений – родючість. В Індії двадцять одна офіційна мова. Релігії – індуїзм та іслам. В Індії був відкритий перший у світі університет. Моя країна – батьківщина алгебри, шахів та йоги.

– Я Лейла. Я приїхала з Марокко. Моя країна розташована на півночі африканського континенту і омивається водами Атлантичного океану та Середземного моря. Наш прапор – червоний, що символізує хоробрість. На прапорі є зелена зірка, колір якої традиційний для ісламу. Офіційна мова – арабська і берберська. У місті Фес з 859 року працює університет. Він і досі діє. Іслам є державною релігією.

– Я Кевін. Моя країна – Нігерія. Вона розташована на заході африканського континенту. Офіційна мова – англійська. У нас поширені іслам та християнство. Наш прапор складається з трьох широких вертикальних смуг. Вони зеленого та білого кольору³⁵⁰.

Порівнюючи культуру своєї країни, інших держав та України, студенти за допомогою викладача приходять до висновків про спільні та відмінні культурні явища, про неповторність та унікальність кожної культури та водночас про магістральні, об'єднуючі явища.

Безумовно, лінгвокраїнознавча компетенція формується завдяки вивченню дисципліни «Історія української культури», де іноземні студенти розглядають культурні явища в діахронії, від зародження до наших днів, обговорюють основні проблеми сучасної культури не тільки України, а й своєї країни, вплив глобалізаційних процесів на світову культуру.

Процес адаптації до нового середовища відбувається також і під час позааудиторних заходів, які не тільки формують мовну, мовленнєву та лінгвокраїнознавчу компетенції а й долучають іноземних студентів до історії, культури та слов'янських традицій, сприяють розвитку їх творчих здібностей та міжкультурному діалогу. Таким чином, позааудиторні заходи поєднують навчальний, національний і розважальний компоненти, що дозволяють зрозуміти культуру і соціальний устрій країни, усвідомити практичне застосування студентами-іноземцями іноземної мови.

³⁴⁹ Ibid, p. 298.

³⁵⁰ Ibid, p. 249.

Позааудиторна робота, що проводиться кафедрою культурології та українознавства, включає екскурсії, відвідування закладів культури (театру), проведення тематичних свят: День рідної мови, День української мови, наукова студентська конференція, шевченківські дні.

Як слушно зауважують В. І. Владимірова та О. М. Шевченко, в умовах поглиблення міжкультурної комунікації та міжкультурного діалогу актуальною для методики викладання української мови як іноземної є проблема формування мовної особистості нового типу – полікультурної особистості (Vladymyrova)³⁵¹.

Полікультурна освіта акцентує увагу на закладені в етнічних культурах цінності, які мають загальнолюдське значення, і таким чином сприятимуть розвитку особистості, встановленню добросусідського співробітництва на міжособистісних, державних і міжнародних рівнях. Вона націлена на сприйняття і усвідомлення важливості культурного різноманіття для розвитку особистості й прогресу цивілізації, становлення етичних уявлень і оцінок, пов'язаних з культурним плюралізмом, створення умов для перетворення їх в стійкі переконання і навички конструктивної гуманної поведінки (Legan)³⁵².

Таким чином, сучасна методика запропонувала новий концепт – «вторинна мовна особистість», під якою розуміють сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, до адекватної взаємодії з представниками інших культур. При цьому підкреслюється, що процес формування вторинної мовної особистості пов'язаний не тільки з оволодінням вербально-семантичним кодом іноземної мови (мовною картиною світу носіїв мови), а й з формуванням у свідомості інофона концептуальної картини світу, що дозволяє людині зрозуміти нову для нього соціальну дійсність (Khaleeva, 1995³⁵³; Redkva, 2013³⁵⁴).

Отже, однією з важливих складових Концепції сталого розвитку України є гуманітарна, яка передбачає дотримання балансу між збереженням національної культури та взаємодії з культурами інших країн. Лінгвоукраїнознавча компетенція, на нашу думку, якнайкраще сприятиме реалізації цієї складової, оскільки основою цієї компетенції є національно-культурний компонент.

Досягнення лінгвоукраїнознавчої компетенції традиційно реалізується у практиці викладання філологічних дисциплін, таких як «Українська мова як іноземна» та суспільних, як «Історія української культури».

Завдяки вдалому поєднанню у тематичному плані програми «Українська мова як іноземна» тем, присвячених культурі різних країн та України, студенти мають можливість порівняння різних культур. Цьому сприяє використання основних видів діяльності: читання, письма, аудіювання, говоріння. Усі завдання органічно пов'язані з комунікативними темами і сприяють кращому їх засвоєнню, оскільки домінуючим принципом викладання є комунікативний.

Самостійна робота, виконувана на заняттях та поза ними є органічним продовженням комунікативних тем. Виховні заходи, проведені на заняттях та поза ними, сприяють засвоєнню тем наочно, на глибшому рівні сприйняття.

Метою набуття лінгвоукраїнознавчої компетенції є формування полікультурної особистості, людини, здатної до діалогу культур на рівні формування картини світу, а, отже одного з тих, хто сприятиме сталому розвитку як України, так і світу. На нашу думку, у цьому одне із основних завдань викладача як іноземної (української) мови, так і історії культури.

³⁵¹ Vladymyrova, V., Shevchenko, O. (2019): Linguistic-regional aspect in teaching Ukrainian as a foreign language, p. 56.

³⁵² Legan, V. (2015). To the question of multicultural education, p. 136.

³⁵³ Khaleeva, Y. (1995): Secondary linguistic personality as a recipient of a foreign text. Language system. Language Text. Language ability, p. 277.

³⁵⁴ Redkva, M. (2013): Linguistic Aspect in the Course of Ukrainian as a Foreign Language: implementation in a language environment and foreign language space, p. 273.

Перспективу подальших досліджень цього питання вбачаємо у обміні досвідом з іншими викладачами різних закладів освіти щодо втілення гуманітарної складової Концепції сталого розвитку як України, так і інших країн та поглибленому розгляді способів та методів її втілення.

References

1. Concept Humanitarian Development of Ukraine for the period up to 2020 Strategic priorities, 2009, No. 3 (12).
2. Khaleeva, Y. (1995): Secondary linguistic personality as a recipient of a foreign text. Language system. Language Text. Language ability, 1995.
3. Legan, V. (2015). To the question of multicultural education, 2015, No. 2 (11).
4. Lutsak, S., Ilkiv, A., Lytvynenko, N. (2010) Ukrainian as a Foreign Language for English-speaking Medical Students. Book 1. Socio-cultural communication, 2019.
5. Maltseva, D. (1991): Country studies through phraseological units, 1991.
6. Redkva, M. (2013): Linguistic Aspect in the Course of Ukrainian as a Foreign Language: implementation in a language environment and foreign language space. Theory and practice of teaching the Ukrainian language as a foreign language, 2013, Vol. 8.
7. Tomakhyn, H. (1991): Theoretical foundations of linguistic and regional studies (based on the material of the lexical Americanisms of the English language), 1991.
8. Vladymyrova, V., Shevchenko, O. (2019): Linguistic-regional aspect in teaching Ukrainian as a foreign language, Young Scientist, 2019, No. 5.1 (69.1).
9. Sustainable development (2020) [Cited 27. 02. 2020.] Available online: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B9_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA
10. What is sustainable development? (2020) [Cited 27. 02. 2020.] Available online: <http://www.sd4ua.org/shho-take-stalij-rozvitok/>.

3.5. MODERN MODEL OF HIGHER PROFESSIONAL PHYSICAL EDUCATION: ACME-CULTURAL DIMENSION

3.5. СУЧАСНА МОДЕЛЬ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ: АКМЕ-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Особливості теперішнього етапу становлення цивілізації пов'язані з загостренням цілого комплексу ключових проблем розвитку суспільства. До них належать економічна, екологічна, енергетична кризи, а також наростання соціальних і національних конфліктів. Криза в суспільстві детермінувала розвиток кризи в системі освіти. Слід відзначити, що в історії розвитку суспільства змінилося декілька парадигм освіти, кожна з яких спочатку демонструвала свою активність, міра котрої знижувалася, коли вона виступала засобом прискорення його стагнації. Нині в усьому світі йде пошук нових систем освіти – більш демократичних, диверсифікованих і результативних. Намагання подолати в освіті, зокрема й у професійній фізкультурній освіті, професійну і культурну обмеженість, орієнтація на широко освічену та гармонійну особистість фахівця з фізичного виховання та спорту, що формує здоровий спосіб життя людей, характерний для всієї спільноти.

У другій половині ХХ століття можна виділити мінімум два критичних періоди у розвитку освіти. Як вказує Ф. Кумбс (1970) перший припадає на середину 60-х років, коли передові країни світу дійшли висновку, що змагання в економічній галузі зводиться до змагань у науці і техніці та зумовлюється підготовкою громадян у системі освіти. Другий рівень підвищеної уваги до проблем освіти виник на початку 80-х років ХХ століття, оскільки суспільство все більше стало усвідомлювати обмеженість подальшого розвитку людства тільки за рахунок економічного росту. Людство прийшло до висновку, що майбутній розвиток визначається, насамперед, рівнем культури, розумінням, мудрістю людини, її високими досягненнями в освіті (Шукшунув, Взятишев, Романова, 1995).

Система освіти, яка на той час склалася, була названа авторами «Римського клубу» «підтримуючим навчанням», що ґрунтується на фіксованих методах і правилах, призначення яких потрібно для того, щоб впоратися з уже відомими ситуаціями, котрі повторюються. Альтернативою «підтримуючого навчання» має стати «інноваційне навчання». Воно передбачає здатність тих, хто навчається до проєктивної детермінації майбутнього та вимагає кардинально нових підходів.

Слід відзначити, що концепція інноваційної освіти була сформульована у підготовленій у 1979 році Д. Боткіним, М. Ельмандірою, М. Малітцем доповіді Римському клубу «Не має меж навчання» (No limits to learning Bridging the human gap (Butkin, Eimanjra, Malitza, 1979).

Аналіз останніх публікацій за проблематикою та виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Науковцями в останні роки розкриваються теоретичні і методичні засади вищої професійної фізкультурної освіти. Ряд дослідників доводять, що найбільш перспективними шляхами побудови моделей професійної фізкультурної освіти є використання аксіологічного (Демінська, 2014), акмеологічного (Дерека, 2017; Gaj, 1996; Jaworski, 2003), культурологічного (Franke, 1990; Grabowski, 2004, Кондрацька, 2018) підходів, які найбільш повно відбивають специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців для галузі фізичної культури і спорту. Вважаємо, що для реалізації сучасних завдань необхідно вести пошук нового науково обґрунтованого підходу, заснованого на основі взаємозв'язку акмеологічного і культурологічного підходів у підготовці висококваліфікованих професіоналів з високим рівнем професійної культури, готових до лідерства, постійного самовдосконалення, мотивованих на досягнення високого професійного та соціального статусу і самореалізації в обраній професії.

Мета дослідження: проаналізувати становлення сучасних моделей вищої освіти та визначити, зокрема, сукупність положень, що складають підґрунтя основних напрямків

модернізації вищої професійної фізкультурної освіти в контексті ідей акме-культурологічної парадигми.

Методи дослідження: аналіз і синтез науково-методичної літератури та електронних ресурсів (опрацьовано близько 100 джерел), що дозволило проаналізувати становлення моделей вищої освіти та здійснити теоретичне узагальнення й запропонувати нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в поєднанні акмеологічної і культурологічної парадигми в єдиний акме-культурологічний (інтегративний) підхід, спрямований на підвищення якості вищої професійної фізкультурної освіти.

Виклад основних результатів та їх обґрунтування. Становлення моделей сучасної парадигми вищої освіти в кінці ХХ та на початку ХХІ ст. проходить у складних умовах громадсько-політичного життя, змін в економіці, соціальній сфері суспільства. Незважаючи на чисельні труднощі, всі ці роки здійснювався пошук провідних ідей, які б склали базову основу освітньої парадигми та зумовили вектори подальшого розвитку системи вищої освіти.

Потреба в перетворенні системи освіти була обумовлена тим, що освіта, яка виконує, насамперед, соціокультурну функцію сформувалася односторонньо. Переважання в ній матеріалістичної складової порушило гармонію матеріального та духовного, професійної підготовки та особистісної позиції майбутнього фахівця. Підготовлений у такій освітній парадигмі він не проявляє в своїй професійній діяльності прагнення слугувати іншим людям. Ця людська неспроможність окремого фахівця ставала проблемою суспільства, яке потребувало гуманності, толерантності та моральності.

Водночас, О. Запесоцький відзначає, що незалежно від конкретної країни, її соціокультурної ситуації, профілю закладу вищої освіти та інших особливостей, цілі реформування освіти мають суто гуманістичний характер і зводяться до наступного: метою суспільства має стати розвиток талантів усіх його членів до максимального рівня, виключаючи можливість створення недемократичного елітаризму; гуманістичні цінності суспільства повинні надавати можливість кожному його члену розвивати свої розумові здібності до максимально можливих з раннього дитинства до глибокої старості, навчаючись по мірі змін оточуючого світу; справедливість і висока якість освіти має велике практичне значення як для економіки, так і для суспільства в цілому; освіта має будуватися на основі партнерства; освітні реформи повинні бути скеровані на створення суспільства з розвинутою системою неперервної освіти; університети і коледжі повинні прийняти більш жорсткі, що піддаються вимірюванню, стандарти, які стосуються академічного рівня освітніх закладів і відношення студентів до навчання (Запесоцький, 2002).

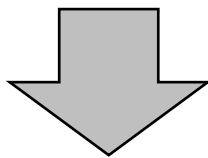
Нова освітня парадигма формувалася в процесі розробки важливих напрямів реформування вищої школи. Так, домінуючими тенденціями її розвитку впродовж 90-х років ХХ ст. були деідеологізація та демілітаризація в умовах часткової деіндустріалізації країни, перехід від елітарної до масової вищої освіти, гуманізація навчального процесу та гуманітаризація структури підготовки фахівців, поява приватного сектору та диверсифікація джерел фінансування. У прийнятій у 1995 році програмній документації ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» констатувалося, що на сучасному етапі «вища освіта переживає кризу у всіх країнах світу» (Кінець, 1998). Динамізм розвитку Європейського Союзу на початку 2000-х років обумовив швидке просування освітніх реформ. На 36 сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, яка відбулася 25 жовтня – 10 листопада 2011 року у Парижі, порядком денним було передбачено обговорення широкого кола проблем, пов'язаних із подальшим розвитком міжнародного співробітництва в галузі освіти, науки, культури, інформації та комунікації, а також питань реалізації Середньострокової стратегії ЮНЕСКО 2008-2013 рр., підготовки нової Середньострокової стратегії 2014-2019 рр. Окрім цього, відбулись галузеві засідання, що забезпечили роботу профільних комісій із питань освіти, природничих та соціально-гуманітарних наук, культури, інформації та комунікації. Насамперед, привертає увагу зусилля ЮНЕСКО щодо ширшого визнання науки, технології та комунікації наріжними параметрами сталого розвитку та керування знаннями (Предисловіє, 2012). Щодо програм освіти, то новими стратегічними підходами було

визнано наступні: 1. Покращення якості освіти через підвищення рівня викладання, навчання, адекватності й ефективності – у тому числі за рахунок просування ІКТ як механізму доступу до навчання; 2. Освіта в дусі цінностей, демократичної громадянськості, прав людини, терпимості й діалогу задля примирення та миру; 3. Посилення уваги до вищої освіти через її важливість для інноваційної діяльності та формування міцніших суспільств і економік, а також проблеми зі вступом на цей рівень навчання; 4. Формування глобальної платформи для обговорення освітніх інновацій та реформ з погляду майбутнього освіти; 5. Надання нового імпульсу зусиллям щодо забезпечення освіти для всіх через формування нових партнерських зв'язків (Крупная программа, 2013).

Отже, нова освітня парадигма в якості пріоритету вищої освіти розглядає орієнтацію на інтереси особистості, які адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку та освітні інновації, що в свою чергу, зумовило основні принципи реформування освітньої системи (Рис. 1).

У цілому, сучасна освітня парадигма являє собою багатоаспектний комплексний феномен, у якому традиційна освіта взаємодіє з інноваційною. При цьому ця взаємодія здійснюється через розвиток культурологічного потенціалу особистості, котрий орієнтований на гуманістичну доміную. Взаємодія традицій та інноватики в освіті є новим рівнем гуманізації. При цьому, обидві форми освіти знаходяться в умовах паритетної компліментарної опозиції та не вступають у протиріччя між собою, а лише взаємодоповнюють і збагачують ідею ефективної соціалізації особистості.

Основні принципи реформування освітньої системи



- демократизація освіти;
- поліваріантність і багатоукладність;
- відкритість інноваціям;
- врахування національних особливостей;
- гуманізація змісту освіти;
- забезпечення різноманітності та диференціації;
- розвиваючий характер;
- креативність;
- професіоналізація;
- компетентність (професійна і соціальна);
- неперервність навчання

Рис. 1. Зміст провідних принципів реформування освітньої системи

Науковці виділяють шість моделей сучасної парадигми вищої освіти, які постають у якості інноваційних (Утюж, 2009):

- перша модель – освіта як формування наукової картини світу, ставка на науку як головну цінність суспільного життя та освіти, ідеал освіченої людини – людина-науковець;
- друга модель – освіта як професіоналізація. Для більшості розвинутих країн стало характерним те, що вектор освіти почав зміщуватися у бік прикладних наук, підготовки професіоналів, оскільки економічна дійсність вимагає від освіти все більшої віддачі;

- третя модель – освіта як формування культури інтелектуальної діяльності, як спосіб розвитку мислення. Шляхом переходу від школи пам'яті до школи, де людину вчать здобувати освіту, залучаючи власне мислення, передбачається вирішити проблеми професійної освіти на основі вироблення власного світогляду в умовах значної кількості альтернативних ідеологічних і суспільних впливів;

- четверта модель – освіта як підготовка до життя. Зміщення вектору до сфери історії та культури, де можна знайти відповіді на питання куди рухається суспільство та як вирішується доля людського буття;

- п'ята модель – неперервна освіта або забезпечення можливості задоволення її потреби протягом усього життя людини;

- шоста модель – критично-креативна, у якій головним є формування пізнавального інтересу та творчого мислення до навчання, створення для цього відповідних умов, а саме: цілодобовий доступ до бібліотек, Інтернету та іншої інфраструктури навчання для забезпечення самостійної роботи студентів.

Отже, нова освітня парадигма гуманістична за своєю суттю, оскільки в центрі її є окрема людина. Максимальне розкриття її індивідуальних здібностей, неповторних унікальних особливостей психіки та інтелекту стають головною метою всього освітнього процесу. При наявності гуманістичної домінанти нові вимоги до освітньої парадигми виражаються також у взаємозв'язку традицій, інноватики. Складні переплетення та взаємозв'язки процесу соціалізації особистості вимагають в якості основної мети освіти окреслити особистісне самовизначення та професійну компетенцію фахівця.

Таким чином, пошук нових систем освіти, більш демократичних, диверсифікованих і результативних з позиції інтересів суспільства привів до формування нової освітньої парадигми, сутність якої в багатьох аспектах визначають *фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволеність інтересів особистості.*

Безумовно, реформування системи вищої професійної освіти суттєвим чином відобразилося на формуванні її змісту. На думку В. Сластьоніна, в основу розробки змісту вищої професійної освіти мають бути покладені наступні принципи:

- *універсальність* – повний набір гуманітарних дисциплін, котрі забезпечують базову підготовку в єдності з професійною та спеціалізованою освітньою програмами;

- *інтегративність* – міждисциплінарна кооперація наукових досліджень і навчальних предметів, змістова та структурно функціональна єдність навчального процесу;

- *цілісність картини світу*, що відтворюється комплексом базових дисциплін на основі єдності мети, взаємодоповнюваності змісту та єдності вимог;

- *фундаментальність* – наукова обґрунтованість і висока якість соціогуманітарної та загальнокультурної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки;

- *професійність* – оволодіння різноманітними соціальними технологіями;

- *варіативність* – гнучке поєднання обов'язкових базових курсів і додаткових дисциплін за вибором з широким сектором спеціалізованих навчальних предметів спеціального та гуманітарно-культурологічного профілів, різноманітність алгоритмів навчання відповідно до індивідуальних можливостей студентів, вільний вибір обсягу, темпів і форм освіти;

- *багаторівневість* – підготовка на ступенях загальної, базової (бакалавр) і повної (магістр) вищої освіти, аспірантура, докторантура, різноманітні форми підвищення кваліфікації (Сластенин, 2004).

Акме-культурологічний вимір професійної фізкультурної освіти. У контексті ідей сучасної освітньої парадигми змінюються вимоги до якості вищої професійної фізкультурної освіти і підготовки фахівців галузі фізичного виховання та спорту. Поліфункціональність фізичної культури, її насиченість розвиваючими, оздоровчими, освітніми і виховними технологіями вимагає особливого підходу до формування змісту підготовки фахівців для

конкретної галузі. Необхідно враховувати, що діяльність цих фахівців пов'язана з людиною, відповідно слід орієнтуватися на їх підготовку в психолого-педагогічному аспекті.

На теперішній день у закладах вищої освіти фізкультурного профілю висувається концепція, згідно з якою єдність духовного, фізичного та морального виховання виступає як один із напрямів навчального процесу. При цьому відзначається необхідність підвищення професійної підготовки студентів і на цьому ґрунті досягнення їх професійного зростання. Заходи, що вживаються при підготовці кадрів галузі фізичного виховання та спорту в основному спрямовані на вирішення виникаючих проблем, які утворилися в результаті сформованих протиріч: незбалансованої політики у підготовці кадрів; потреби в інноваційних процесах, котрі передбачають використання гнучких випереджуючих технологій і дефіциту їх ресурсного забезпечення; зниженням загальнокультурного, морального й творчого рівня фахівців тощо. Отже, сучасний професійно підготовлений фахівець має відповідати трьом основним вимогам: володіти широкими знаннями, ерудицією, які дозволяють адаптуватися до швидко змінюваних умов життя; ставитися до праці як до першої життєвої необхідності; відрізнятися гнучкістю розуму, бути ініціативним, творчо ставитися до справи (Ivanii, 2016).

Проблема професіоналізму в новій освітній парадигмі відображає міру готовності і здатності фахівця фізичного виховання та спорту повноцінно реалізувати свої функції при вирішенні практичних завдань та залежить від рівня їх інтегральної підготовленості. Становлення професіоналізму на етапі підготовки у закладах вищої освіти суттєво залежить від раціональної інтеграції навчальних дисциплін та їх орієнтації на цілісну професійну діяльність, у якій окрема дисципліна повинна служити засобом досягнення загальної мети. Нині ж кожна дисципліна радше виступає в якості власної мети, що знижує ефективність професійної підготовки студентів (Степанченко, 2012).

Професійний розвиток особистості майбутнього фахівця у процесі навчання не вичерпується індивідуальною роботою зі знаковою інформацією, а з самого початку повинен бути включений у контекст життя та діяльності. При цьому навчання сприймається як процес включення особистості в систему громадських відносин, соціальну практику, а навчальний процес при цьому відображає ці відносини і являє собою єдність діяльності та спілкування (Бальсевич, 2004).

Для забезпечення високої ефективності нової парадигми навчання дуже важливо виробити у навчальному закладі єдині педагогічні позиції всього викладацького складу, розподілити задачі та функції роботи кожної кафедри і кожного працівника таким чином, щоби всі діяли в одному напрямі, висували єдині педагогічні вимоги і, в той же час, творчо виконували свою роботу з професійної підготовки фахівця (Хотомлянський, 2006).

Сучасна система процесу підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту вимагає від професорсько-викладацького складу вищої школи глибокого переосмислення призначення фізкультурної освіти, різноманітних аспектів гармонізації її моделей і технологій. Успішне вирішення нових завдань, що стоять перед вищою освітою фізкультурного профілю, залежить від готовності та здатності викладачів здійснювати перехід до нового педагогічного мислення, суть якого полягає у сприйнятті навчання як процесу професійного розвитку особистості студента.

Одним із механізмів її модернізації є впровадження в практику підготовки студентів ефективних моделей, які здатні забезпечити ефективну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, інтеграції знань, умінь, ділових та особистісних якостей майбутнього фахівця, стратегій випереджувального підходу, спрямованих на його адаптацію в сучасному динамічному суспільстві, збереження й примноження духовних і життєвих сил, реалізацію власного творчого потенціалу. Вважаємо, що для реалізації цих завдань необхідно вести пошук вирішення проблеми за допомогою нового науково обґрунтованого підходу заснованого на основі взаємозв'язку акмеологічного і культурологічного підходів у підготовці висококваліфікованих професіоналів з високим рівнем професійно-педагогічної культури, готових до лідерства, постійного

самовдосконалення, мотивованих на досягнення високого професійно-педагогічного та соціального статусу і самореалізації в обраній професії.

Аналіз ряду досліджень професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту на засадах акмеології (Дерека, 2017; Хозяїнов, 2007; Gaј, 1996 та ін.) приводить нас до висновку, що у кінцевому результаті професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту на основі акмеологічного підходу надає можливість досягнення такого стану професійної фізкультурної освіти, який можна назвати множиною суб'єктивних професійно-управлінських вершин з визначеними особливостями функціонування і перспективами особистісно-професійного розвитку її суб'єктів, орієнтує майбутніх фахівців на становлення власної акмеологічної позиції, акме-орієнтований саморозвиток, так і на здійснення акмеологічного супроводу студентів до нових щаблів розвитку.

Сучасні дослідження ролі культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту (Демінська, 2012; Кондрацька, 2017; Franke, 1999 та ін.) дозволяють тлумачити її як феномен культури і вибудовувати процес її формування, звертаючись до принципів культурологічної освіти. Реалізація культурологічного підходу пов'язана з прагненням подолати тенденції розвитку без особистісної, абстрактно-формальної педагогіки. Основним змістом професійної підготовки майбутнього фахівця є його здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації. Оскільки педагог постійно мусить здійснювати моральний, етичний, світоглядний вибір, оцінювати і регулювати педагогічні обставини і ситуації, ставити мету і завдання, шукати засоби їх досягнення, приймати рішення та реалізовувати їх, то методологічно важливим є положення про органічний зв'язок культури з фізкультурно-спортивною педагогічною діяльністю.

Розкриття сутності акмеологічного та культурологічного підходів щодо підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту надає можливість поєднання акме- і культурологічної парадигми для пошуку ефективних шляхів підготовки висококваліфікованого професіонала з високим рівнем його професійно-педагогічної культури, готового до лідерства, постійного самовдосконалення мотивованого на досягнення високого професійного та соціального статусу, самореалізації в обраній професії. Новизна акме-культурологічного (інтегрованого) підходу полягає в тому, що такий підхід, вбираючи в себе все найбільш раціональне з акмеологічного та культурологічного підходів, на основі принципу комулятивності є найбільш придатним для у забезпечення якості професійної фізкультурної освіти і складає його методологічну підставу. Акме-культурологічний (інтегративний) підхід до професійної фізкультурної освіти ми розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних теоретико-методологічних положень педагогічної акмеології і культурології, що забезпечують аналіз професійної підготовки крізь призму індивідуальних, особистісних, суб'єктивно-діяльнісних та професійно-педагогічних характеристик майбутнього фахівця в їх єдності, в усіх взаємозв'язках задля досягнення особистої й професійно-педагогічної самореалізації під час навчання і виконання професійно-педагогічних завдань та передбачають спрямування професійної підготовки на становлення особистості фахівця як суб'єкта професійно-педагогічної культури (Іваній, 2016). Впровадження такого підходу в професійну фізкультурну освіту передбачає такі концептуальні трансформації основних її структурних компонентів: на рівні освітніх цілей – сформувати професійно-педагогічну культуру майбутніх фахівців; на рівні змісту фізкультурної освіти – посилити акмеологічну і культурологічну складову; на рівні педагогічних технологій – спрямувати зусилля на діяльнісне засвоєння майбутнім фахівцем акме-культурологічних норм і цінностей; на рівні освітнього середовища – створити акме-культурологічне середовище навчання; на організаційно-управлінському рівні – сформувати

організаційну культуру закладу вищої освіти; на результативному рівні – сформувати особистість майбутнього фахівця як суб'єкта культури.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У дослідженні проаналізовано становлення сучасних моделей вищої освіти та визначено сукупність положень, що складають підґрунтя модернізації професійної фізкультурної освіти у контексті ідей акме-культурологічної парадигми. Нова акме-культурологічна парадигма вищої професійної фізкультурної освіти являє собою багатоаспектний комплексний феном, у якому традиційна освіта взаємодіє з інноваційною при цьому ця взаємодія здійснюється через розвиток акме-культурологічного потенціалу особистості, котрий орієнтований на гуманітарну доміную. Сутність акме-культурологічної освітньої парадигми визначають фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволеність інтересів особистості. Акме-культурологічний потенціал фахівця фізичного виховання та спорту ми розглядаємо як багаторівневе інтеграційне новоутворення, яке характеризується наявністю системи його орієнтацій на ефективну акме-культурологічно спрямовану професійну діяльність, прагненням і готовністю до трансляції цінностей культури та досягнення високих результатів у професії, і визначає зміст пізнання власної індивідуальності фахівця.

Проблема професіоналізму в акме-культурологічній парадигмі відображає міру готовності та здатності фахівця з фізичного виховання та спорту повноцінно реалізувати свої функції при вирішенні практичних завдань та залежить від рівня їх інтегральної підготовленості на основі сформованої професійно-педагогічної культури. Фахівець з фізичного виховання та спорту як суб'єкт професійно-педагогічної культури розглядається як інтегральна особистісна характеристика фахівця, який на високому рівні внутрішнє детермінованої активності і свідомості не тільки здійснює засвоєння й вживання артефактів професійно-педагогічної культури, але й реалізує свій акме-культурологічний потенціал, проєктуючи акме-культурологічний фізкультурно-спортивний освітній простір для саморозвитку й самореалізації особистості вихованців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у реалізації ідей нової акме-культурологічної парадигми, де головним завданням є осмислення та побудова взаємозв'язків між тенденціями розвитку фізичної культури і спорту і системою підготовки фахівців. Усе це потребує проведення низки наукових експериментальних досліджень, результати яких можуть сприяти пошуку найбільш ефективних і раціональних рішень.

References

1. Butkin D., Elmandjra M., Malitza M. (1979). No limits to learning Bridging the human gap. URL: <https://b-ok.cc/book/2818071/9741c5>.
2. Вільчковський, Е. С. (2002). Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002 рр.* 36. наук. пр. – Харків: ОВС, 1, 301-310. (Vilchkovskiy, E. S. (2002). Professional orientation Preparation of specialists in physical education. *Development of Pedagogical and Psychological Science in Ukraine 1992-2002 of sciences.* Zb. nauk. pr. – Kharkiv: OVS, 1, 301-310.)
3. Демінська, Л. О. (2014). Аксиологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Deminska, L. O. (2014). Axiological principles of professional and pedagogical training of future teachers of physical education (DSc thesis). Kiev).
4. Дерєка, Т. Г. (2017). *Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання*, дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ (Dereka, T. H. (2017). *Acmeological principles of continuous professional training of specialists in physical education* (DSc thesis). Kyiv).
5. Запесоцький, А. С. (2002). *Образование: философия, культурология, политика*. М.: Наука. (Zapesotskiy, A. S. (2002). *Education: philosophy, cultural studies, politics*. M.: Science).
6. Кінець, В. П. (1998). Вища освіта в системі цінностей цивілізації XXI століття. *Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти: матеріали міжнародної наукової*

конференції 13-14 листопада 1998 р. Донецьк. (Kinets, V. P. (1998). Higher education in the value system of the XXI century civilization. *Conceptual Problems of Modernization of Higher Education: Proceedings of the International Scientific Conference November 13-14, 1998, Donetsk*).

7. Кондрацька, Г. Д. (2017). *Професійно-мовленнєва культура майбутнього фахівця фізичного виховання в системі вищої освіти*: монографія. Дрогобич (Konratska, H. D. (2017). *Professional-Speech Culture of the Future Physical Education Specialist in Higher Education: Monograph. Drohobych*).

8. Крупная программа! – Образование: 01001-01604 / 36с / 5: Проект Программы и бюджета 2001-2013 г. 1. Париж: ЮНЕСКО. 2011, 26-28. (Great program! – Education: 01001-01604 / 36s / 5: Draft Program and Budget 2001-2013. 1. Paris: UNESCO. 2011, 26-28).

9. Кумбс, Ф. (1970). *Кризис образования в современном мире*. М.: Наука (Kumbs, F. (1970). *The crisis of education in the modern world*. M.: Science).

10. Предисловие Генерального директора (2012). 1. Париж, ЮНЕСКО. 1-х с. (Director-General's Preface (2012). 1. Paris, UNESCO. 1 s).

11. Слостенин, В. А. (2004). Основные тенденции модернизации высшего образования. *Педагогическое образование и наука*, 1. 42-50. (Slastenyn, V. A. (2004). The main tendencies of higher education modernization. *Teacher Education and Science*, 1. 42-50.)

12. Степанченко, Н. І. (2012). Роль професійної мотивації в системі підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми в фізкультурному вихованні і спорті*. Харків, 8. 94-98. (Stepanchenko, N. I. (2012). The role of professional motivation in the training of future specialists in physical education and sports. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems in physical education and sport*. Kharkiv, 8. 94-98).

13. Хозяинов, Г. И. (2007). *Акмеология физической культуры и спорта: учеб, пособие*. М.: Академия. (Khoziaunov, H. Y. (2007). *Acmeology of physical culture and sports: textbook, allowance*. M.: Academy).

14. Хотомлянський, О. (2006). Методичні питання оцінювання результатів професійної діяльності професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу. *Освіта і управління*, 9. 3-4. 145-151. (Khotomlianskyi, O. (2006). Methodical questions of evaluation of results of professional activity of the teaching staff of a higher educational institution. *Education and Management*, 9. 3-4. 145-151.)

15. Шукшунов, В. Е., Взятышев, В. Ф. Романова, Л. И. (1995). От осознания парадигмы к образовательной практике. *Высшее образование в России*, 3, 35-44. (Shukshunov, V. E., Vzyatyshev, V. F., Romanova, L. I. (1995) From paradigm awareness to educational practice. *Higher Education in Russia*, 3, 35-44.)

16. Franke, E. (1999). School physical education as a promoter of sport for all among the population: *Paper to arid Congress on Sport for all* (Univ, of Osnabruck, Tampere, Osnabruck, Finland, June 4-7).

17. Ivani, Igor. (2016). Approaches of the professional-pedagogical culture to from students of physical culture specialties during the process of professional training. *Journal of Physical Education and Sport*, 16 (2). 28. 640-643.

18. Jaworski, Z. (2003) Rozwoj publicznych uchelni wychowania nauczycieli wychowania fizycznego. *Wychowania fizyczne i zdrowotire*. 5. 20-23.

19. Gaj, E. (1996) Dzieje Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu (1919-1994). *Seria: Monografie*. Poznan: Wyd. Academia Wychowania Fizycznegoim. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu. 291.

20. Grabowski H. (2004). Uwagi krytyczne o wychowaniu fizycznym i kształceniu nauczycieli. Krakow: "Impuls", 70 s.

3.6. THE INTERRELATION OF COMPETENCY AND INTERDISCIPLINARY APPROACHES AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF COMPETITIVE STRATEGIES FOR TRAINING HUMAN HEALTH PROFESSIONALS

3.6. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОМПЕТЕНТІСНОГО І МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДІВ ЯК УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНИХ СТРАТЕГІЙ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Сучасна епоха глобальних змін гостро потребує оптимізації відносин людини з природою, соціумом. Важливою умовою цього є реалізація комплексних міждисциплінарних досліджень та інтеграція гуманітарних, технічних і природничих наук. Поглиблення диференціації наук як результат зростання обсягу науково-технічної інформації об'єктивно зумовив необхідність протилежного процесу – інтеграції наукового знання. Суперечність між диференціацією дисциплін і протидіючою необхідністю інтеграції наукових знань в професійній підготовці спеціаліста є нині однією з актуальних. У сучасних теоріях знання та освітніх програмах піддається критиці принцип предметної фрагментації знання і його спеціалізації за вузькими об'єктивними галузями. Показовим є те, що диференціація знань, ставлячи в центр своїх інтересів окремі процеси, явища та їх зв'язки, водночас призводить до втрати можливості цілісного бачення об'єктів і галузей. У результаті виникла тенденція до нівелювання предметної специфіки знань, інтегрування знанневих систем, теорій у всеохоплююче ціле на більш високих концептуальних рівнях їх організації, спрямованість до міждисциплінарного синтезу, розробки комплексів різнопредметних освітніх програм. Сьогодні в арсеналі медико-біологічних, суспільних і педагогічних наук є багато напрацювань, які мають наукову цінність, але не знаходять належної практичної реалізації через відсутність єдиної концепції оптимальної (симбіотичної) взаємодії людини з природою, соціумом, середовищем існування. Теоретичні підходи сучасної медицини, фізіології, біології фіксують переважно окремі параметри життєдіяльності клітини, органу або певної системи організму людини. Проте такі теоретико-описові засоби не дають змоги дослідити більш глибокі рівні буття людини – психологічний, соціальний, духовний та ін.

Підвищення якості професійної освіти сьогодні є однією з актуальних проблем для всього світового педагогічного співтовариства, розв'язання якої пов'язується з модернізацією змісту педагогічного процесу, а також переосмисленням мети й результату освіти. На цьому підґрунті був сформований компетентнісний підхід, який розглядається нині й у контексті Болонського процесу. На думку багатьох вчених-освітян, реалізація цього підходу формує нове бачення самого змісту освіти, а також сприяє переорієнтації традиційних когнітивних тенденцій вищої освіти, її методів і технологій.^{355,356,357,358} Крім того, він зберігає культурно-історичні, етнічні та соціальні цінності, якщо компетентності, що становлять його основу, розглядати як складні особистісні утворення, які містять інтелектуальні, емоційні і моральні складові.^{359,360,361}

³⁵⁵ Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід / Ю. Д. Бойчук // Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Х.: Вид-во Віровець А. П. "Апостроф", 2012. – С. 188-216.

³⁵⁶ Міхеєнко О. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій у контексті компетентнісного підходу / О. І. Міхеєнко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка; Вип. 42. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 85-97.

³⁵⁷ Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

³⁵⁸ Юр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст / К. А. Юр'єва, О. М. Тіщенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Євдокимова і О. М. Микитюка. – Вип. 42. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 169-182.

³⁵⁹ Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

Сутність попередньої освітньої парадигми, яка була чільною тривалий час і нині практикується значною частиною педагогічного співтовариства, становить теоретичне обґрунтування номенклатури, ієрархії знань, умінь і навичок, методик їх формування, контролю та оцінювання. Утім сучасні світові тенденції висувають нові вимоги, пов'язані зі входженням людини в соціальний простір і з продуктивною адаптацією в ньому. Перед освітньою галуззю постає нове завдання, а саме: досягнення більш повного, особистісного і соціально інтегрованого результату. Світові перетворення, що поступово накопичувалися, зумовили, по суті, переорієнтацію освітнього напрямку й формування нової парадигми результату освіти. Нині спостерігається процес зміни орієнтирів вищої освіти від підготовки вузькоспеціалізованого фахівця до підготовки різнобічно розвиненого професіонала, який володіє високим рівнем культури і мобільності в змінних умовах динамічного суспільства.

Керування якістю сучасної освіти сьогодні є важливим напрямом наукового знання, оскільки категорія якості все більше набуває значення не лише у виробничих процесах, а й в освіті та суспільстві в цілому. Наукові дослідження виявили багатогранність даного феномену, що стало стимулом для розробки різних підходів до його аналізу. Виникла необхідність цілісного міждисциплінарного вивчення процесів керування якістю освіти з урахуванням як факторів, що стосуються як власне керування, так і його соціокультурної основи. Отже, вирішення означеної проблеми потребувало залучення різногалузевих знань – від економічної теорії і менеджменту до соціології і загальної педагогіки.

Утім проблема якості освіти не може бути вирішена остаточно. На кожному етапі розвитку освіти, які визначаються тенденціями соціально-економічного розвитку країни, з'являються нові умови, можливості й потреби. Змінюються критерії якості, тому проблема керування якістю виникає знову, але вже на іншому концептуальному рівні. У зв'язку з цим важливо прогнозувати можливі зміни якості, досліджувати причини і характер цих змін, а також створювати методики керування якістю.^{362,363}

Нові міждисциплінарні освітні завдання зумовлюють необхідність дослідження сучасних підходів до формулювання конкурентних стратегій професійної підготовки, удосконалення організації освітнього процесу, розробку заходів, спрямованих на актуалізацію освітніх послуг закладів вищої освіти на ринку праці, а в цілому зміну способів керування, пошук нових підходів і пріоритетів розвитку освітньої системи.^{364,365,366}

У сучасних умовах ринкової економіки дедалі більше стають затребуваними фахівці, які не скільки знають, як володіють певним набором компетентностей, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків, без яких теоретична поінформованість втрачає свою цінність. Характерною особливістю сучасних тенденцій в освіті є спрямованість на розвиток творчої ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності майбутніх фахівців. За компетентнісної моделі підготовки фахівця мета і завдання освіти пов'язані як з

³⁶⁰ Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Вип. 42. – С. 106-110.

³⁶¹ Короленко К. В. Формування компетентно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту / К. В. Короленко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 10. – С. 90-92.

³⁶² Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.

³⁶³ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

³⁶⁴ Бугеря Т. М. Використання міжпредметних зв'язків в удосконаленні навчальної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації / Т. М. Бугеря // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С. 10-12.

³⁶⁵ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

³⁶⁶ Оглоблин К. А. Опережающая стратегия подготовки педагогов физической культуры на основе непрерывного здоровьесформирующего образования: автореф. дис. ...доктора пед. наук: 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / К. А. Оглоблин. – Санкт-Петербург, 2008. – 42 с.

об'єктами і предметами праці, виконанням конкретних функцій, так і з міждисциплінарними інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу. Крім того, категорія компетенції змістовно наповнюється власне особистісними складовими, наприклад, мотивацією.

У новій редакції Закону України “Про вищу освіту” подано таке визначення: “Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти”.³⁶⁷

Отже, компетентнісний підхід передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Поняття компетентності містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову; воно відображає результати навчання (знання і вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо.

Професійну компетентність не можна розглядати поза індивідуальністю фахівця, адже людина засвоює необхідні знання, уміння й навички в особистісному контексті. Опанувати професійну майстерність можна тільки на індивідуально-творчому рівні. Будь-які професійні знання, перш ніж бути реалізованими в діяльності, наповнюються ціннісними значеннями, стають внутрішнім переконанням фахівця, частиною його власних оцінних і понятійних категорій, установок, поведінкових стереотипів. Професійно значущі індивідуальні якості формують певну системну організацію свідомості, де зовнішні характеристики й вимоги діяльності перебудовуються, створюючи індивідуальну неповторність фахівця.³⁶⁸

Зважаючи на нормативне тлумачення поняття професійної компетентності, урахувавши міжнародні підходи до цієї проблеми, поняття “професійна компетентність фахівця” можна визначити як готовність і здатність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність згідно з суспільними вимогами до професії та демонструвати належні особисті якості, основу яких становлять відповідні знання, уміння, навички, емоції, мотивація, воля, морально-етичні цінності та досвід.

Аналіз та узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо сутності компетентності дозволяє навести таке тлумачення: компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми й типові завдання, які виникають як у реальних життєвих ситуаціях, так і різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального і життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей.

Процес входження України до європейського освітнього й наукового простору пов'язаний з підвищенням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема, зі здоров'я людини, від ефективності підготовки яких значною мірою залежить якість надання оздоровчих послуг. Професійну компетентність фахівця зі здоров'я людини, крім відповідних знань, умінь та навичок, значною мірою визначають ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, розуміння себе та навколишнього світу, відносини з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу.

Сучасний період людської історії відзначається якісно новими процесами, пов'язаними з переосмисленням багатьох екзистенціальних цінностей, передусім цінностей життя та здоров'я. І хоча у розвинених країнах престиж здоров'я постійно зростає, проте для більшості людей здоров'я залишається переважно ресурсом, засобом, необхідним для досягнення матеріального благополуччя, успішної професійної кар'єри, влаштування особистого життя тощо. Домінування споживацьких стандартів нав'язує суспільству моделі економічної і соціальної поведінки, спрямовані більшою мірою на задоволення соціально-

³⁶⁷ Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.

³⁶⁸ Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.

статусних потреб, аніж базових, соціальних. У результаті досягнення соціального благополуччя все більше суперечить природним законам життєдіяльності людини, внаслідок чого успіх часто досягається ціною власного здоров'я. Гострота і глобальність кризи, яку нині переживає світ, зумовлені, передусім, деформацією цінностей.

Сьогодні більшості населення бракує усвідомлення важливості знань про здоров'я, а прогресивні цінності, що відіграють вирішальну роль у формуванні здоров'я особистості не є складовою культури і діяльності громадян. Існують суттєві розбіжності між рівнем поінформованості про важливість дотримання здорового способу життя і ступенем її реалізації в повсякденному житті. Одним із дієвих шляхів залучення населення до здорового способу життя, виховання культури здоров'я є створення відповідного інформаційного простору на рівні цілеспрямованої державної політики в соціальній сфері. Практична реалізація державної програми формування культури здоров'я і здорового способу життя наших громадян неможлива без наявності достатньої кількості висококваліфікованих спеціалістів, які повинні мати глибокі міждисциплінарні знання із проблем здоров'я. Істинно державницька політика і стратегія розвитку передбачає дбайливе ставлення до здоров'я громадян, підвищення рівня культури здоров'я людей, створення умов для занять фізичною культурою, запровадження соціальної реклами про головні чинники, що є визначальними для здоров'я людини. Специфіка будівництва здоров'я полягає у тому, що основним дослідником і суб'єктом управління є сам індивід, однак, щоб стати нормою, здоровий спосіб життя повинен отримати реальну підтримку суспільства і держави.

Держава, яка дбає про здоров'я своїх громадян, мусить опікуватися підвищенням рівня культури здоров'я своїх громадян, створювати умови для широкого запровадження здорового способу життя як найпотужнішого чинника здоров'я кожної людини. Утім, на відміну від багатьох економічно і соціально високорозвинених країн, проблема формування здорового способу життя населення в Україні сьогодні знаходиться на периферії уваги державних відомств і часто взагалі ними ігнорується. У суспільній свідомості проблема здоров'я традиційно асоціюється з розвитком медичної галузі. Однак змістові характеристики навчального процесу медичних закладів освіти формують у студентів переконання, що провідна роль у забезпеченні здоров'я людини належить різним методам лікування, тому більшість медичних працівників через відсутність необхідних знань не надають значення тим чинникам, що є визначальними для здоров'я.

Лікарський досвід сучасного медпрацівника не є достатнім для ефективної оздоровчо-просвітницької діяльності, оскільки лікар не володіє глибокими знаннями про здоровий спосіб життя та складові, які його визначають (фізичну культуру, харчування, загартування, відсутність шкідливих звичок, дотримання біоритмологічних чинників, психоемоційна рівноваженість тощо). Медицина не досліджує хворого на предмет здоров'я і тому не може дати конкретних порад і рекомендацій. Водночас, сучасний стан системи охорони здоров'я відображає рівень культури здоров'я населення. Загальновизнано, що попит породжує пропозицію. Характерною рисою суспільної свідомості є низький рівень поінформованості й компетентності в питаннях здоров'я і, як наслідок, відсутність готовності індивіда взяти на себе відповідальність за своє здоров'я, неспроможність протидіяти найменшим нездужанням, а на державному рівні пересічна людина розглядається як об'єкт реалізації лікувальних технологій, а не як суб'єкт, який здатен творити своє здоров'я і відповідати за нього.

Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті полягає в тому, що в процесі підготовки й перепідготовки фахівця виникає ідея відкритого замовлення на зміст освіти. Це замовлення офіційно сформульоване в Державному стандарті вищої освіти, у галузевих стандартах, у міжнародних документах, які покликані забезпечити необхідний рівень якості підготовки фахівців.

Оскільки здоров'я людини – це багатокомпонентна ієрархічна структура, що є наслідком дії величезної кількості різноманітних чинників, важливо з'ясувати зміст знань про здоров'я, які дозволяли б фахівцям зі здоров'я людини аналізувати, узагальнювати,

робити висновки, вчасно коригувати оздоровчу програму, шукати та знаходити оптимальний шлях до здоров'я, розвивати гнучкість творчого оздоровчого мислення, яке формується як професійна здатність мислення аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати оздоровчо-виховну практику, створювати оздоровчі теорії і концепції, робити наукові відкриття, творчо і ефективно здійснювати оздоровчу діяльність.

Серед дисциплін, спроможних надати достатній досвід пізнавальної діяльності студентів і забезпечити високий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини можна виокремити: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки – філософія; цикл природничо-наукової (фундаментальної) підготовки – біологія, анатомія людини, біохімія, фізіологія людини, гігієна, екологія, безпека життєдіяльності; цикл загально-професійної підготовки – загальна теорія здоров'я, основи здорового способу життя, теорія і методика фізичного виховання, педагогіка; цикл професійної і практичної підготовки – теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності, методика навчання основ здоров'я, основи раціонального харчування, діагностика і моніторинг стану здоров'я, психологія здоров'я та здорового способу життя. Опанування зазначених дисципліни відкриває можливості для формування у студентів бачення людини, її здоров'я як багатовимірного процесу, розвиває здатність до узагальнення на основі інтегративного погляду, що виходить за межі вузькоспеціалізованої галузі. Розглянемо коротко потенціал кожної дисципліни в контексті підготовки фахівців зі здоров'я людини.

Філософія визначає закономірності розвитку природи та суспільства, суб'єктом і об'єктом яких є людина. Наука про здоров'я, вивчаючи процеси, які відбуваються в людському організмі, їх гармонізацію, узагальнює філософське сприйняття феномена людини, дозволяє інакше поглянути на життя та здоров'я й усвідомити, що організм людини є найяскравішим втіленням усіх філософських законів. Формування філософського діалектичного світогляду є важливим фактором, який дає можливість правильно оцінити загальний стан конкретної людини, роль здоров'я в її житті й підібрати найбільш ефективні й оптимальні засоби, способи, методики та технології оздоровчого впливу на організм. Формування філософського погляду є особливо важливим для всіх фахівців, які мають справу з людиною та її організмом.

Біологія встановлює загальні закономірності, властиві життю у всіх його проявах і на всіх рівнях організації живого, досліджує закономірності життєдіяльності організмів, формує еволюційний погляд на природу здоров'я, створює цілісну картину формування здоров'я людини з урахуванням її зв'язків з довкіллям.

Анатомія людини, вивчаючи органи та системи органів, зовнішні форми і пропорції людського тіла, його частин, окремі органи, їх мікроскопічну та макроскопічну будову, становить першооснову знань про здоров'я людини.

Біохімія досліджує біологічні та біохімічні питання з використанням хімічних методів, що дає можливість найбільш повно розкрити положення про цілісність організації природи та єдності з нею людини.

Фізіологія людини як наука про життєві процеси, функції організму, їх взаємозв'язки, регуляцію і пристосування до навколишнього середовища, діяльність окремих органів, систем та організму в цілому, закладає підґрунтя для формування системи знань про організм людини, без яких неможливо ефективно здійснювати оздоровчу діяльність.

Гігієна вважається основою профілактичного напрямку в медицині. Вивчаючи фактори навколишнього середовища, які справляють вплив на організм та здоров'я людини, гігієна розробляє заходи із забезпечення громадського здоров'я, попередження шкідливого впливу середовища й розвитку захворювань.

Екологія як наука про взаємодії живих організмів та їх спільнот між собою і з навколишнім середовищем, виявляє механізми підтримання їх стійкості у просторі й часі. Розкриваючи закономірності формування і функціонування біологічних систем та їх взаємодію з навколишнім середовищем, екологія доводить, що людський організм є складовою природи і ланкою екологічної системи. Вивчаючи взаємодію людини з

природними та соціальними чинниками довкілля, екологія розробляє заходи, спрямовані на оптимізацію цієї взаємодії, що має безпосередній зв'язок зі здоров'ям людини.

У процесі вивчення курсу “*Безпека життєдіяльності*” студенти знайомляться з психофізіологією життєдіяльності людини та шляхами її оптимізації; характеристиками навколишнього середовища, його небезпечними факторами та наслідками їхнього впливу на організм та здоров'я людини; засобами і методами підвищення безпеки й екологічності технічних засобів та технологічних процесів; основними положеннями теорії ризику; способами захисту людини від уражаючих факторів аварій і катастроф природного і техногенного характеру; основами проведення рятувальних та інших невідкладних заходів.

Теоретичний матеріал навчальної дисципліни “*Загальна теорія здоров'я*” дозволяє скласти уявлення про феномен здоров'я людини; розкрити основні методологічні підходи до феномену здоров'я, які становлять підґрунтя практики оздоровлення, розкрити їх сутність та значення з погляду професійної діяльності фахівця зі здоров'я людини, конкретизувати сутність поняття “здоров'я”; опанувати знання про загальні аспекти здоров'я людини та здоровий спосіб життя з позицій холістичного підходу.

Предметом вивчення дисципліни “*Основи здорового способу життя*” є основні чинники, що зумовлюють здоров'я (нездоров'я) людини, механізми та закономірності формування здоров'я організму людини, умов його збереження і зміцнення. Під час вивчення проблематики здорового способу життя аспекти здоров'я мають пріоритетний характер, тому даний курс набуває статусу одного з провідних у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини.

Теорія і методика фізичного виховання вивчає закономірності, організаційні та методичні особливості розвитку фізичних якостей (витривалості, сили, швидкості, гнучкості, координації), як однієї з найважливіших умов нормального функціонування організму, а також характеристик і чинників здоров'я людини.

Теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності надає можливість студентам опанувати організаційні та методичні особливості використання вільного часу людей із оздоровчою метою шляхом залучення засобів фізичної культури та природних чинників.

Педагогіка розробляє зміст, технології, завдання оздоровчої освіти та виховання. Наявність і розвиток у студентів педагогічних здібностей є важливим чинником, що визначає якість професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини як представників професії типу “людина-людина”, адже їх професійна діяльність передбачає постійне спілкування з різними людьми, вміння застосовувати здоров'язміцнювальні технології шляхом побудови і реалізації індивідуальної оздоровчої програми, забезпечення належного практичного виконання рекомендацій у повсякденному житті.

Методика навчання основ здоров'я розкриває зміст і структуру сучасних знань про здоров'я, вивчає методи, прийоми, засоби і форми навчання й виховання у сфері здоров'я, допомагає правильно підібрати головні елементи основ науки, типові об'єкти вивчення, подати навчальний матеріал у доступних для сприйняття, розуміння і запам'ятовування формах і зв'язках. Методика навчання основ здоров'я тісно пов'язана з дидактикою як частиною педагогіки, теорією освіти й навчання, яка обґрунтовує і розкриває зміст освіти, методи й організаційні форми навчання. Відповідаючи на питання “як навчати й виховувати засобами предмету?”, “які методи та прийоми краще обрати з метою підвищення ефективності навчання?”, методика навчання основ здоров'я сприяє вирішенню завдань із формування і застосування у повсякденному житті відповідних умінь та навичок, виховання культури здоров'я різних верств суспільства.

Основи раціонального харчування об'єднує знання про фізіологію функціонування шлунково-кишкового тракту, вплив продуктів на організм людини, режим харчування, основні правила оздоровчого харчування та формування на їх основі культури харчування як важливої складової культури здоров'я особистості. Розкриваючи сутність проблеми харчування як одного з найважливіших чинників здоров'я (нездоров'я) людини, дана

дисципліна формує відповідальне і свідоме ставлення до харчування, створює мотивацію до її застосування як у власній практиці, так і під час виконання професійних завдань.

Діагностика і моніторинг стану здоров'я розкриває сутність простих і доступних методів об'єктивної оцінки та діагностики рівня здоров'я, поглиблює знання про сутність біологічних процесів, змінює традиційні погляди на поняття “здоров'я” і “хвороби”, сприяє формуванню більш повного уявлення про здоров'я, що є важливим для розробки, реалізації та коригування індивідуальної оздоровчої програми.

Психологія здоров'я та здорового способу життя дає можливість вивчати психоемоційні аспекти здоров'я та психофізіологічні чинники, що зумовлюють здоров'я та якість життя людини, визначають шляхи управління здоров'ям людини за допомогою механізмів, які підвладні саме свідомості. Наявність кореляції між психічними та фізіологічними процесами зумовлює існування чіткого взаємозв'язку між станом здоров'я і розвитком окремих хвороб та психічною активністю.

Зазначене свідчить про важливість змістових характеристик процесу професійної підготовки фахівців і доводить необхідність постійного оновлення змісту навчальних планів та програм згідно з динамікою розвитку оздоровчої галузі, науки про здоров'я та нагальних потреб суспільства. Міждисциплінарний підхід передбачає інтегративний вплив сукупності міжпредметних зв'язків, які зумовлюють формування системи професійних знань, умінь і навичок та якостей фахівця зі здоров'я людини та їх використання у майбутній професійній діяльності. Будь-яка наука сьогодні, заглиблюючись у таємниці природи, пізнаючи глибинні процеси і явища, вимагає глобальних наукових концепцій, складних теоретичних пошуків, формулювання фундаментальних законів. На стику різних наук нині здійснюються найцікавіші наукові відкриття. Міждисциплінарний характер підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини зумовлений складністю й багатогранністю такого феномену, як індивідуальне здоров'я людини.

Вища освіта є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства, а також виступає гарантом індивідуального розвитку, сприяє формуванню інтелектуального, духовного та виробничого потенціалу суспільства. Соціально-економічний розвиток України, процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців, зокрема і в оздоровчій сфері. Нині перед освітньою спільнотою постає завдання зі створення розвиненої, багатогранної функціональної системи освіти, здатної задовольнити потреби і прагнення людей, особливо молоді у формуванні нової системи суспільних цінностей у сфері професійної діяльності як у громадському, так і в приватному секторах, можливості міжнародної наукової співпраці, розвитку соціально-культурних відносин між країнами, здобуття належного рівня кваліфікації й бажання покращити умови навчання і роботи для студентів та професорсько-викладацького складу. Реалізація цього стратегічного плану на рівні держави передбачає створення умов для розвитку особистості, яка орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, здатна до життя і праці у світі, який постійно змінюється, розвиток творчих здібностей та навичок пізнання, самоосвіти, самовиховання, самореалізації.

Література

1. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід / Ю. Д. Бойчук // Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Х.: Вид-во Віровець А. П. “Апостроф”, 2012. – С. 188-216.
2. Бугеря Т. М. Використання міжпредметних зв'язків в удосконаленні навчальної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації / Т. М. Бугеря // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С. 10-12.
3. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Иванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Иванова // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Вип. 42. – С. 106-110.
6. Короленко К. В. Формування компетентно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту / К. В. Короленко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 10. – С. 90-92.
7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
8. Міхеєнко О. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій у контексті компетентнісного підходу / О. І. Міхеєнко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка; Вип. 42. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 85-97.
9. Оглоблин К. А. Опережающая стратегия подготовки педагогов физической культуры на основе непрерывного здоровьесформирующего образования: автореф. дис. ...доктора пед. наук: 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / К. А. Оглоблин. – Санкт-Петербург, 2008. – 42 с.
10. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.
11. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
12. Юр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст / К. А. Юр'єва, О. М. Тищенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Євдокимова і О. М. Микитюка. – Вип. 42. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 169-182.

3.7. TANDEM FOREIGN LANGUAGES LEARNING AS THE WAY OF DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

3.7. ТАНДЕМНЕ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗВО

За сучасних умов, коли співпраця між державами набуває нових обертів, українське суспільство стає більш відкритим для спілкування. Цей позитивний аспект глобалізації передбачає широкий спектр міжкультурних зв'язків – від особистих відносин до ділових контактів у професійній сфері. Відповідно, змінюється парадигма освіти, яка має забезпечувати підготовку людей до нових форм співробітництва.

На думку доктора педагогічних наук С. К. Гураль, яка багато років присвятила вивченню мовного дискурсу як синергетичної системи, що розвивається сама по собі, «у сучасному міжнародному професійному і полікультурному просторі нова міжкультурна парадигма вимагає звернення не тільки до автентичного текстового матеріалу, а й до автентичної ситуації міжкультурної взаємодії, висуваючи в якості стратегічної мети іншомовної освіти не просто оволодіння комунікативними вміннями іноземною мовою, а розвиток готовності та здатності взаємодіяти з представниками міжнародної спільноти»³⁶⁹.

Інші провідні вітчизняні та закордонні фахівці також пишуть про зв'язок особистості з мовою та середовищем. Вони підкреслюють: треба доповнити традиційне навчання новими інтерактивними формами, адже на різних етапах опанування іноземною мовою відбувається співпраця на міжкультурному рівні.

Новий когнітивний підхід, послідовники якого наполягають на міжособистісній інтеграції та активізації когнітивних аспектів сприйняття, передбачає екстралінгвістичні, соціальні, психологічні та професійні чинники спілкування. Головним тут є поняття дискурсу, яке, за словами Ф. Бацевича, є сукупністю «мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом)»³⁷⁰ у особливому мовному середовищі Як зазначають О. А. Обдалова, Л. Ю. Мінакова та А. В. Соболева, «таке середовище слід моделювати, дотримуючись певних умов, які можуть бути реалізовані з урахуванням інтеграційних тенденцій розвитку інформаційного суспільства, а також сучасних даних когнітивної науки про когнітивний потенціал особистості, що знаходиться в умовах іншомовного освітнього процесу і лінгвосоціокультурного середовища. <...> Ці особливі умови створюються при співвідношенні, порівнянні та зіставленні різних факторів референтної (досліджуваної) ситуації спілкування з нормами, прийнятими в рідній лінгвокультурі».³⁷¹

Стратегія сучасного інноваційного навчання реалізується шляхом створення такого середовища (організаційних умов) та залучення технологій, здатних підвищити самоусвідомлення кожної окремої особистості, її реалізацію як конкурентоспроможного професіонала. Для цього майбутні випускники технічних ЗВО повинні навчитися медіативним, поведінковим та дослідницьким навичкам, вмінню подолати психологічний бар'єр при необхідності спілкуватися іноземною мовою із потенційним закордонним роботодавцем, колегами та клієнтами.

³⁶⁹ Gural, S. (2014): New Approach to Foreign Language Discourse Teaching as a Super-Complex, Self-Developing System Procedia, Social and Behavioral Sciences, 2014, Vol. 154, P. 7.

³⁷⁰ Бацевич, Ф. С. (2008): Філософія мови: історія лінгвофілософських учень, К., 2008, С. 138.

³⁷¹ Обдалова, О. А., Мінакова, Л. Ю., Соболева, А. В. (2017): Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур, Язык и культура, 2017, № 37, С. 205-228.

У зв'язку з цим особливо популярним є звернення до технологій тандемного навчання – відносно нового методу, орієнтованого на спільну діяльність у групі з двох осіб, в кожного з яких своя рідна мова³⁷².

Вітчизняна методична та педагогічна література вважає такий метод інтенсивним, спрямованим на розвиток комунікативної взаємодії, автентичного діалогу в умовах тотального дефіциту часу.

Необхідно зазначити, що чимало методичних праць, які існують на сьогодні, присвячені організаційному аспекту та проблемам підбору матеріалу з цього питання. В рамках даної статті ми зробимо спробу розглянути теоретичні аспекти використання тандемного навчання, узагальнити наявний практичний досвід, розкрити основні принципи та особливості навчання мови з використанням тандем-методу, а також уточнити перспективні можливості використання даного методу, його потенціал для професійного розвитку студентів технічних ЗВО.

Поняття тандемного навчання (Н. В. Богданова називає його бінаціональним)³⁷³ вперше з'явилося в європейських країнах у двадцятому столітті разом з появою літніх таборів з вивчення іноземної мови та волонтерських програм з обміну досвідом. З розвитком комп'ютерних наук та глобальної мережі Інтернет було створено чимало сайтів та міжвишівських центрів, які займались підбором студентських тандемів з урахуванням вікових особливостей, індивідуального рівня та інтересів. Тандемне навчання – це поєднання декількох принципів.

По-перше, принципу системності: коли мова йде про побутове спілкування як додаткову форму, такі зустрічі можуть бути неформальними і мати спонтанний характер. Але якщо це аудиторне заняття у групі з викладачем – тоді тандем, звичайно, буде більш структурованим і матиме системний характер. Така форма називається регламентованою або інституційною і є найбільш прийнятною для навчальних закладів.

Взаємодія мовних партнерів відбувається як при безпосередньому контакті (наприклад, під час роботи з іншомовними волонтерами або студентами-іноземцями, які навчаються у тому ж закладі), так і дистанційно, з використанням онлайн-чатів, блогів, електронної пошти, месенджерів та будь-яких інших програм. Усі форми мають одну спільну рису: учасники тандемних навчальних груп стають одне для одного не лише орфоепічним взірцем, а й відіграють ролі універсальних довідників з культури поведінки та інших універсальних норм, прийнятих у їхніх країнах. Також спілкування можна здійснити у режимі відеоконференції. Але група, що приймає в ній участь, не повинна бути занадто великою, щоб кожен з учасників мав можливість долучитися до спілкування.

Кожне таке заняття називається тандемною сесією. Під час сесії можна говорити лише однією з мов та обговорювати тільки одне конкретне питання, інакше зникне мотивація. Можна розбити студентську аудиторію на пари, призначивши в кожній одного лінгвістичного експерта та одного «учня» (на сесії з іншою мовою вони поміняються місцями). Також учасники можуть взаємодіяти по черзі, якщо кількість експертів обмежена. Тут ми підходимо до реалізації другого надзвичайно важливого принципу – принципу взаємності. Він передбачає рівні умови для кожного з учасників, підвищує самооцінку особистості та збагачує студентів знаннями лінгвокультурологічного і професійного характеру.

Третій принцип – освітньої автономії – передбачає, що інформаційні структури та процеси, які використовуються під час тандемного навчання, мають бути нелінійними: кожен сам несе відповідальність за своє навчання, сам визначає індивідуальні цілі та методи. Наприклад, це може бути читання текстів, тематична бесіда, виправлення помилок або

³⁷² Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н. (2009): Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), М.: Изд-во «Икар», 2009, 448 с.

³⁷³ Богданова, Н. В. (2016): Методика обучения иностранному языку в работе над словарным запасом в тандем-группах, Научно-технические ведомости СПбГПУ, Гуманитарные и общественные науки, 2016, № 1 (239), С. 186-194.

коригування певних висловлювань. Ще раз підкреслюємо, що тандем-партнер не може замінити викладача, бо він не є професійним методистом. А отже, спілкування має бути контрольованим. Викладач виконує роль наставника-консультанта, відповідального за загальну теоретичну та практичну організацію, формальні умови, за яких буде здійснюватися автономний процес обміну знаннями через партнерську комунікацію.

Також слід згадати принципи інформаційної змістовності та використання мультимедійних засобів, різноманітного автентичного опорного матеріалу – вербального, графічного, звукового та відеосупроводження, яке може мати інформативний характер лінгвокраїнознавчого, культурного чи професійного напрямку.

Принцип інтерактивності – це така методологія тандемного навчання для студентів економічних спеціальностей, яка передбачає використання інтерактивних методів (наприклад, комунікативний тренінг і ділова гра), що з першого заняття імітують ситуації реального спілкування іноземною мовою, надають можливість обміну думками. Починають з таких елементів, як привітання, розповідь про себе та своїх колег. Далі відпрацьовуються найтипівші ситуації: подорож поїздом та літаком, співбесіда, реєстрація у готелі, відвідування ресторану, магазину, промислової виставки, зустріч іноземних партнерів в аеропорту і т. ін. Можна провести круглий стіл з іноземними студентами, обговорюючи питання сучасної економіки. Ігрова ситуація має бути наближена до реального спілкування.

Принцип гуманізації навчання також стане у пригоді, адже особистість кожного студента розглядається не як формальний споживач освітніх послуг, не засіб для досягнення формальної ефективності, а як основна цінність навчального процесу. Перш за все враховуються інтереси та вподобання цієї особистості, а вже потім довкола цих інтересів вибудовується певний алгоритм дій. Учасники самі можуть змінювати та доповнювати модуль. Головне, щоб вони навчилися проявляти толерантність до чужої культури, вміли співчувати та контролювати свій емоційний стан.

Серед переваг тандемного методу найважливішими є наступні:

- покращення навичок усного розмовного та письмового мовлення, сприйняття чужої мови на слух;
- формування іншомовної комунікативної компетенції;
- створення автентичних умов для взаємодії з носієм мови;
- підвищення студентської мотивації до вивчення іноземних мов, набуття культурологічних знань і вироблення навички постійно підвищувати рівень своєї професійної компетентності;
- пошуки власної траєкторії навчання з урахуванням особистих потреб та інтересів;
- розвиток відповідальності студента за результати своєї діяльності;
- подолання психолінгвістичних бар'єрів, адже під час спілкування у тандемі немає жорсткого контролю з боку викладача;
- мультимедійність, коли різні засоби навчання інтегруються в одну систему;
- широке використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- застосування навичок, отриманих під час роботи у тандемі, для підготовки до міжнародних сертифікаційних іспитів (IELTS, TOEFL, DELF та інших);
- збагачення педагогічного арсеналу викладача новою нетрадиційною формою.

Перед початком роботи у тандемних парах викладач повинен ретельно продумати вступний, процесуальний та кінцевий етапи, мету та засоби таких занять, порівняння обсягу аудиторної та позааудиторної роботи. Окремо слід обміркувати словниковий запас, зорієнтований на конкретні цілі навчального процесу, процент загальної та спеціальної лексики в залежності від поставленої мети курсу. Багато слів, мовних конструкцій та мовленнєвих зворотів можуть бути перенесені із категорії загальноповсякденних слів до класу професійної лексики.

Що стосується співвідношення рецептивного та продуктивного словникового запасу, то можна спрогнозувати, на яких етапах відбуватиметься сприйняття тексту на слух та створення студентами власного комунікативного продукту. Обидва словникові запаси

створюють передумови на майбутнє, розширюють кругозір, розвивають здатність до логічного мислення.

Робота над розширенням словникового запасу повинна бути не хаотичною, а цілеспрямованою, із залученням певних видів завдань та вправ. Враховуються відмінності між умовами запам'ятовування та механізмом потреби інформаційних блоків.

Під час першого ввідного заняття з інструкціями викладач пояснює, яке смислове навантаження несе в собі кожне слово. Потім починається формування тандемних пар. Вони можуть змінюватися щодня – при виконанні простих комунікативних завдань, які не потребують значних інтелектуальних зусиль, так і бути постійними – для роботи над серйозними проектами. У постійних тандамах формується почуття відповідальності «вчителя» за «учня», зростає рівень зацікавленості у підвищенні навчальних результатів. Далі опрацьовуються завдання, починаючи від найпростіших. Викладач з інструктора перетворюється на спостерігача: він слідкує за тим, щоб учасники не змінювали мову спілкування, не використовували обидві мови одночасно, та за необхідності надає фахову методичну допомогу. Наприкінці роботи учасники презентують результати своєї діяльності – усне повідомлення про найцікавішу інформацію, яку вдалося отримати у процесі спілкування. Під час презентації студент мимоволі повторює вивчену на занятті лексику та покращує навички спілкування.

Прикладами типових завдань для використання під час роботи у тандемі доречно вважати наступні:

1. Створення переліку тем, які потрібно розглянути. Обговорення спільних питань та таких, де існують потенційні розбіжності між співрозмовниками. Для цього етапу можна роздати кожному з учасників спеціальні робочі листи з комунікативними завданнями. Першими темами будуть культурологічні: «Моя країна», «Правила гостинності», «Їжа, національні кулінарні рецепти», «Канікули моєї мрії».

2. Попереднє моделювання комунікативних ситуацій з урахуванням правил етикету тієї чи іншої країни. Можна записати питання: «Що б я зробив на місці іншої людини, як би себе поведив?», «Чемно це чи ні, чи відповідає нормам професійного спілкування?», «Що це? Як воно використовується?».

3. Укладання глосарію та списку найуживаніших фраз і розмовних формул. Складання діалогів різних рівнів складності на побутову та професійну тематику.

4. Використання методу асоціацій. Це сприяє створенню продуктивних думок щодо обговорюваної теми. Встановлюються нові зв'язки між особистим досвідом студентів та компонентами проблеми. Формується психологічна розкутість та емоційна відкритість до сприйняття нового. Студентам можна нагадати, що саме завдяки використанню цього методу з'явилися такі цікаві терміни в економіці, як стратегія блакитного океану, модель «розумного» міста та поняття зеленої економіки.

5. Проведення критично-конструктивного аналізу запропонованих ідей. Воно складається з осмислення, підбору та перероблювання висловлювань з точки зору їх корисності. Обговорення обов'язково повинне бути доброзичливим, містити слова подяки.

6. Використання дидактичних ігор. Наприклад, тим, хто опановує інформаційні технології, можна обговорити html-коди для створення сайтів, побутову робототехніку майбутнього або особливості праці системного адміністратора. А для студентів спеціальності «Готельно-ресторанний бізнес» це може бути вирішення проблемних ситуацій, що виникають у готелях (поганий телефонний зв'язок, клієнт не вміє користуватися картою для відмикання дверей, треба пояснити місцеперебування якогось об'єкта і т. ін.), у процесі якого студенти вчитимуться виконувати професійні ролі. По ходу гри кожен учасник може розкрити власний потенціал, порівняти свої можливості з діями іншого учасника тандему. Замість ділової гри можна взяти будь-яку іншу – наукову або дослідницьку.

7. Виконання проектних завдань з обраної тематики: маркетологам – розробити рекламу продукту для промислової виставки, студентам технологічних спеціальностей – створити меню для нового ресторану. Головним є не саме завдання, а накопичення знань про

особливості побуту та праці в іншій країні, взаємозбагачення учасників розмовними формулами, ідіомами, набором фразеологізмів та слів з професійного сленгу. Молоді люди навчатимуться новим для себе інтонаційним конструкціям та граматичним структурам.

8. Анкетування та опитування у ході роботи та за її результатами. Воно дозволяє простежувати статистичні дані про ефективність застосованих стратегій. Як приклад, можна навести питання про те, які теми їм сподобалися найбільше, які завдання та вправи відповідали їх особистим професійним інтересам, наскільки високо оцінюють методику проведення тандемної роботи її безпосередні учасники, чи досягли вони поставленої на початку мети, чому вони навчилися, які організаційні недоліки їм хотілось би виправити та які в них пропозиції для вдосконалення тандемів у майбутньому, чи достатньою була матеріально-технічна база, що вони хотіли б побажати наступним учасникам проекту.

9. Формування у студентів здатності та, головне, бажання навчатися самостійно, навіть після завершення курсу. Сформовані навички пізнавальної діяльності будуть використовуватись випускниками на протязі усього життя.

До речі, крім вже зазначених видів тандемної роботи, де партнерські пари складаються з двох студентів або студента і викладача, можлива й третя форма – спілкування двох педагогів із ЗВО різних країн. Як зазначає О. О. Амерханова, важливість такої взаємодії для викладання профільно-орієнтованих дисциплін є очевидною³⁷⁴. Партнерське спілкування викладача іноземної мови та викладача-предметника піде на користь у будь-якій міждисциплінарній області. Дисциплінами, де можна використовувати таку форму роботи, можуть бути як профільні предмети, так і спецкурси «Діловий етикет» та «Практика ділових переговорів» або мовні курси різних рівнів. У такому тандемі один викладач відповідатиме за навчання іншомовного наукового дискурсу, а інший – за професійну орієнтацію досліджень, актуальність обраної теми. Мета співпраці – навчити студентів писати наукові анотації, реферати, тези, статті іноземною мовою або робити презентації та представляти їх на конференціях молодих вчених. Це дозволить студентові уникнути стресу мовної некомпетентності.

Існує багато варіантів білінгвальної тандемної роботи: парна та групова (колективна), локальна (коли всі учасники збираються у межах однієї аудиторії) та дистанційна, віртуальна, засобами електронного зв'язку (електронна пошта, відеоконференції та відеодзвінки у програмах Skype і Google Hangouts, соціальна мережа Facebook).

Розглянемо дистанційну форму детальніше. Надання та розподіл актуальної навчальної інформації засобами мережі Інтернет не завжди потребує достатнього технічного забезпечення. Наприклад, відомо, що молоді люди надають перевагу «мобільному» образу життя. Тож їм буде зручно брати участь у проекті Tandem language exchange. Для цього студентові вистачить одного лише смартфона з фронтальною веб-камерою. На телефон встановлюється додаток, який дає молодій людині можливість стати членом великої міжнародної спільноти.

Розробники іншого додатка, Tandem для операційної системи Android, передбачили для користувачів можливість вивчати граматику не лише в усній формі, а й через вбудовану функцію письмових коментарів.

Викладачі, які лише починають працювати з тандемними технологіями, можуть для початку використовувати окремі елементи цього методу для самостійної та індивідуальної роботи студентів. Наприклад, організувавши віртуальний Speaking Club – добровільне об'єднання поціновувачів іноземної мови – або віртуальну лабораторію, де поєднуються фахова та лінгвістична дисципліни. Також можна створити віртуальний клуб для дозвілля: це заохочуватиме молодь проводити свій вільний час з користю. Культурний відпочинок у компанії однолітків з інших країн, можливість обмінятися останніми новинами, молодіжними трендами матиме позитивний вплив на соціалізацію студентів. Втім, слід попередити студентів про те, що не треба зловживати кількістю годин, проведених у

³⁷⁴ Амерханова, О. О. (2016): Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода, Вестник Тамбовского университета, Серия Гуманитарные науки, Тамбов, 2016, Т. 21, Выпуск 11.

віртуальному просторі, та донести несприятливі наслідки фабінга (ігнорування безпосереднього, реального оточення, сім'ї та друзів, коли людина витрачає на Інтернет майже увесь свій час).

Також використання тандемів можна розпочати з навчання письмовому мовленню шляхом обміну повідомленнями у блогах, месенджерах та на веб-форумах, де збираються фахівці з конкретної спеціальності. У перспективі цей вид роботи може завершитися написанням статті або тез виступу у співавторстві.

Вищий рівень вивчення іноземної мови з допомогою засобів віддаленого спілкування називається телетандемом. Його учасники мають доступ до величезної кількості матеріалів, що відповідають їх особистим уподобанням. Форма навчання вважається відносно самостійною, адже не виключає присутності викладача: «Teletandem participants are two people interested in studying each other's language at a distance in a relatively autonomous way. We say "relatively autonomous" because they can resort to a teacher's professional mediation, if they wish or if they need so»³⁷⁵. У межах телетандему можна займатися цікавими справами: готувати страви національної кухні, відвідувати виставки та музеї, ходити на екскурсії, пояснюючи усе тією чи іншою мовою.

Логічним завершенням роботи у дистанційному тандемі вважається живе спілкування, подорожі та зустрічі учасників проекту. Але ця частина є найбільш затратною у матеріальному плані, тому в сучасних умовах реалізується досить рідко.

Технології тандемів поступово виокремлюються у нову науку – лінгвотандеміку, продукт історичного розвитку функціональних і когнітивних моделей сучасної філології та педагогіки, який вийшов на міждисциплінарний рівень.

Можна зробити висновок про те, що тандемна технологія – це інноваційний метод, спрямований на інтенсифікацію навчального процесу у закладах вищої освіти. Вона відповідає сучасним вимогам до лінгвістичної освіти та передбачає особливу атмосферу занурення у комунікативне, культурне та професійне середовище.

Така форма навчального партнерства передбачає парну або групову співпрацю, локальну роботу та дистанційні форми і чудово інтегрується у будь-яку дисципліну, особливо якщо при цьому відбувається співробітництво викладачів двох дисциплін – предметника та філолога-методиста.

Перевагами тандемного методу, окрім емоційного задоволення від подолання мовних бар'єрів у автентичному середовищі, є формування та інтенсифікація навичок усіх чотирьох видів навчальної діяльності – читання, говоріння, аудіювання та письма, прискорений розвиток етнонаціональної та професійної ідентичності, мультиполяризація особистості, взаємозамінність ролей у межах партнерської групи, підвищення мотивації до навчання, розвиток відповідальності студента за результати своєї діяльності та створення іміджевого дискурсу майбутнього фахівця, адже він стає рівноцінним учасником діалогу.

Організація тандемного навчання пов'язана з певними складнощами. Для його успішної реалізації необхідно розробити чіткі алгоритми до кожного з етапів та продумати стратегічну складову – з тим, щоб у майбутньому студенти не втрачали мотивації до такого виду навчання.

Перспективи подальшої діяльності у межах цього напрямку ми вбачаємо у розробці навчальних курсів для підвищення ІКТ-компетентності викладачів, створенні міжнародних партнерських проектів та нового програмного забезпечення, яке б розширило рамки практичного застосування цієї методики.

³⁷⁵ Telles, João A. (2006): Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT, Universidade Estadual Paulista, Assis, Brazil. Maria Luisa Vassallo, Università Ca'Foscari, Venice, Italy, The ESPecialist, vol. 27, # 2, p. 189-212.

References

1. Gural S. New Approach to Foreign Language Discourse Teaching as a Super-Complex, Self-Developing System *Procedia // Social and Behavioural Sciences*. 2014. Vol. 154. P. 3-8.
2. Бацевич, Ф. С. (2008): Філософія мови: історія лінгвофілософських учень, К., 2008, С. 138.
3. Обдалова, О. А., Минакова, Л. Ю., Соболева, А. В. (2017): Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур, *Язык и культура*, 2017, № 37, С. 205-228.
4. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009): Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), М.: Изд-во «Икар», 2009, 448 с.
5. Амерханова, О. О. (2016): Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода, *Вестник Тамбовского университета, Серия Гуманитарные науки*, Тамбов, 2016, Т. 21, Выпуск 11.
6. Богданова, Н. В. (2016): Методика обучения иностранному языку в работе над словарным запасом в тандем-группах, *Научно-технические ведомости СПбГПУ, Гуманитарные и общественные науки*, 2016, № 1 (239), С. 186-194.
7. Telles, João A. (2006): Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT, *Universidade Estadual Paulista, Assis, Brazil*. Maria Luisa Vassallo, Università Ca' Foscari, Venice, Italy, *The ESPECIALIST*, vol. 27, # 2, p. 189-212.

3.8. THEORETICAL ASPECTS OF STUDENTS' ADAPTIVE ABILITIES DEVELOPMENT AS THE ASPECT OF LABOUR SAFETY COURSE TEACHING

3.8. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЯК АСПЕКТУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОХОРОНА ПРАЦІ»

Важливою складовою підготовки фахівця будь-якої спеціальності є формування системних знань щодо виробничої безпеки, регулювання відносин між роботодавцем і найманими працівниками в реалізації їх прав на здорові й безпечні умови праці. Сьогодні ця проблема неабияк актуальна, оскільки повністю безпечних умов праці не буває. Виробниче середовище завжди характеризується наявністю певних небезпек для здоров'я людини. Від розуму, знань та підготовки людини залежить, як діяти в тій чи іншій складній виробничій ситуації, щоб з одного боку зберегти своє здоров'я, а інколи і життя, а з іншого не створити загроз для життєдіяльності оточуючих.

Стан безпеки особистості є невід'ємною частиною прав людини, які гарантуються Конституцією України та низкою законів, нормами, правилами безпеки, діями державних та відомчих органів, фахівцями в галузі безпеки. Але досягнення високого рівня особистої безпеки не може бути отримано автоматично, без участі самої людини, її свідомого ставлення до власного життя. Так, в Директиві 89/391/ЕЭС в статті 13 сказано, що до основних обов'язків працівника відноситься необхідність дбати про свою особисту безпеку і здоров'я, а також про безпеку і здоров'я оточуючих людей в процесі виконання будь-яких робіт. Для цього вони повинні вміти правильно користуватись виробничим обладнанням, устаткуванням, засобами захисту та ін., що вимагає відповідної фахової підготовки й організація процесу постійного навчання. Тому політика охорони праці Європейського співтовариства засновується на превентивних підходах, яка базується на принципах освіти, обізнаності та профілактики.

Різні аспекти цієї проблеми привертає увагу вчених-педагогів. Так, науковці у своїх дослідженнях торкаються таких проблем, як особливості викладання охорони праці для фахівців різних галузей (І. В. Кочін, О. М. Акулова, П. І. Сидоренко, Т. М. Гут, С. В. Гелдаш, І. Ф. Шило, Д. О. Трошин, О. О. Гайволя (для медичних працівників), О. В. Марущак, В. П. Король, Т. Поведа (для педагогічних працівників), Г. А. Грецька (для працівників фармацевтичної сфери), Ю. Є. Демідова (для фахівців інженерних спеціальностей), В. Цикалов (для представників хімічної галузі), Н. П. Єфіменко (для фахівців з фізичної культури); підготовка у сфері охорони праці за кордоном (С. Гвоздій); осучаснення курсу «Основи охорони праці» (Велигдан Н. В., Лопатюк С. П.); сучасна освіта і питання безпеки людини (Р. І. Пахомов); проектування процесу організації навчання у сфері охорони праці (М. П. Костюченко).

Значна увага приділяється також питанням вдосконалення методики дисципліни «Основи охорони праці». Козяр М. М., Тимошук О. С. розглядають специфіку використання проблемних лекцій на заняттях; Е. Абільтарова – використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі, О. Кобилянський – загальні теоретичні організації проблеми викладання дисципліни.

Мета статті – описати теоретичні передумови осмислення організаційно-педагогічних умов викладання дисципліни «Охорона праці» в аспекті підвищення адаптаційних можливостей студентів.

Підготовка студентів до формування навичок з охорони праці можлива завдяки забезпеченню актуалізації чотирьох аспектів: інформаційно-змістового, мотиваційно-особистісного, когнітивного, практичного.

Інформаційно-змістова група передбачає розвиток у студентів професійних якостей, необхідних для формування навичок з охорони праці, є формування ціннісних орієнтирів, які допомагають визначити пріоритети й критерії педагогічного процесу, спрямовуючи педагогічну діяльність у відповідне русло. Кожне суспільство пропонує особистості свої

ієрархії цінностей, висуває свої пріоритети, по-різному розставляючи акценти, демонструє свої системи поглядів на людину й зміст її життя. Безпеку слід віднести до розряду саме таких цінностей. Вона створює передумови для прояву біологічних і соціальних можливостей людини і їхніх перетворень у дійсність. Для того, щоб особистість була здатна перетворити потребу у процесі діяльності у процес активного й вільного розгортання своїх внутрішніх сил, необхідне також і здоров'я. Виражаючи гармонійність у відправленні психофізіологічних функцій, здоров'я і безпека, у свою чергу, слугує для досягнення поставленої мети особистістю. Відтак, важливою умовою розвитку у студентів професійних якостей, необхідних для формування їх навичок є наявність у структурі цінностей – безпеки і здоров'я як головних чинників. Крім того, міцне здоров'я дозволяє розширити адаптаційні можливості людини.

Суттєво зазначити, що ієрархічна будова системи цінностей сучасної молодої людини варіативна, але ключовою з яких виступає «сєнс особистісного життя». Найбільш значущими у контексті нашого дослідження є такі орієнтири, як цінність життя, безпека і здоров'я, що постають базовими серед інших життєвих цінностей людини.

На такій методологічній основі розробляється універсальний алгоритм психофізіологічного забезпечення діяльності (у тому числі й навчальної), послідовне виконання етапів якого надає можливість досягнути максимально можливого ефекту, який би порівняно легко міг бути адаптованим до застосування в різних видах діяльності. О. М. Кокуном розроблені принципи та зміст універсального алгоритму оптимізації адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності³⁷⁶. Він базується на врахуванні різних рівнів системної організації людської індивідуальності у взаємозв'язку із значущими аспектами соціальних взаємодій, що, у свою чергу, передбачає зменшення впливів деадаптаційних чинників та підвищення стійкості людини до цих впливів. Практичне здійснення цього полягає у ефективній організації занять з охорони праці, побудованих на розгляді ситуаційних задач, які мали місце на конкретних підприємствах. Для їх вирішення студентам надається конкретний алгоритм, послідовно виконуючи який вони знайомляться з нормативно-правовими актами з охорони праці, набувають конкретних навичок з їх використання, обґрунтування відповідей та прийнятих рішень. Інформаційна складова базується на опорному конспекті, в якому наведені пояснення або коментар з трактування положень нормативних актів. Такий підхід сприятиме підвищенню компетентності студентів і дозволить їм витратити менше часу на адаптацію до виробничих умов.

Реалізувати поставлені задачі можна за допомогою лекції запланованих помилок, або лекції-провокації. Викладач повідомляє студентам, що під час заняття буде декілька помилок, які вони повинні визначити та повідомити, що вплине на їх рейтинг³⁷⁷. Такий тип заняття дозволяє не тільки розвивати критичне мислення у студентів та формувати узагальнення з певної проблематики, а й мотивувати студента до уважного сприйняття матеріалу. Доцільно вказаний тип лекцій використовувати при вивченні законодавства, питань виробничої безпеки пожежної безпеки), оскільки попередньо вивчені курси фізики, хімії, дозволяють виконати об'єктивний аналіз конкретної ситуації, наведеної викладачем.

Також ефективним у викладанні значної кількості нормативної документації є використання баскет-методу, сутність якого полягає у вирішенні конкретних виробничих ситуаційних задач та прийняття рішень на підставі законодавчих актів³⁷⁸.

Мотиваційно-особистісна група передбачає врахування того, що властивості педагога можуть сприяти або перешкоджати досягненню педагогічного результату, пов'язаного з формуванням особистості студента.

³⁷⁶ Кокун, О. (2004) Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності.

³⁷⁷ Браус, Дж. А., Вуд, Д. (1994): Инвайронментальное образование в школах, с. 152.

³⁷⁸ NORMAN, G. (2000): Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts.

Однією з умов розвитку гармонійної особистості студента є особистість викладача вузу як еталона індивідуальної творчої діяльності. Головним системоутворюючим чинником професіоналізму особистості є образ педагогічного результату, до якого прагне педагог³⁷⁹. Потреба в його досягненні, діяльність, пов'язана з його досягненням, аналіз міри просування в напрямку до нього, пошук причин, що сприяють і перешкоджають його одержанню, і формують професіоналізм особистості педагога.

Серед особистісних властивостей і якостей, необхідних викладачеві для організації ефективної навчальної діяльності студентів Ю. К. Бабанський назвав наступні: творчий, пошуковий стиль, конкретність і системність мислення, вміння виділяти головне; почуття міри у реалізації тих або інших форм і методів викладання; емоційна чуйність; контактність у спілкуванні. При цьому Ю. К. Бабанський підкреслював, що в багатьох викладачів спостерігається дефіцит цих якостей і пропонував програму їхньої самооцінки й спрямованого самовиховання³⁸⁰.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку про деякі проблемні моменти щодо взаємин між викладачами та студентами:

– апатичність студента: він формально присутній на занятті; у такого студента, як правило, немає конфліктів з викладачами, його не хвилює своє становище у групі, він без різниці ставиться до успіхів інших, оскільки цього студента просто немає, він виявляє певні аутичні риси, відбувається немов би ампутація особистості;

– оборона: студент виявляє свою індивідуальну активність на протидію вимогам викладачів та студентів;

– пасивність: студент майже завжди, на всіх заняттях і перервах один, ні до кого не підходить, ні з ким не спілкується, ні на що не реагує; він став боязкий, сором'язливий, тривожний, полохливий;

– депресивність: у студента часто на заняттях подавлений емоційний стан, він губиться при зауваженнях викладача на свою адресу, страждає нервовим розладом, головними болями, болями в шлунку та ін.

Подібні прояви називають "аномаліями особистості", які набувають критичного значення, якщо їх не помічає викладач. Відтак, дедалі частішим явищем стає те, що в медичній літературі називають як дидактогенії – дидактогенні неврози. Терміном дидактогенії позначають, з одного боку, психічну травму, джерелом якої є педагог (неповажне, несправедливе, упереджене ставлення до студента, прилюдне висміювання його порад, поведінки, зовнішнього вигляду, здібностей, принижуючий осуд)³⁸¹.

Зазначені неврози, як правило, проходять повз свідомість викладача, тоді як під час обстеження студентської молоді виявляється несприятлива тенденція до збільшення числа хворих із пограничними нервово-психічними розладами. Відтак, процес навчання навпаки сприяє погіршенню адаптаційних можливостей студентів. Одним із можливих шляхів виходу з цієї ситуації є застосування сучасних інноваційних технологій навчання, в основу яких покладено комп'ютери та інші електронні засоби. У навчанні, за допомогою комп'ютерів, досягається зменшення інтенсивності стресу та напруження. Студент краще може виконати завдання індивідуально за допомогою комп'ютера, за рахунок багаторазової повторюваності пройденого матеріалу, повернення до «незрозумілих місць», процесу моделювання. Беззаперечна перевага цих технологій у ситуаціях, коли безпосередня демонстрація досліду неможлива з ряду причин (радіоактивне опромінення, візуалізація впливу шкідливих факторів на живі організми, розвиток пожежі, визначення вогнестійкості та інші)³⁸².

До групи когнітивних аспектів, що сприяють розвитку у студентів професійних навичок відноситься актуальність самоосвітньої діяльності студентів. Вона реалізується у контексті таких принципів, як: особистісно орієнтованого підходу до організації самоосвіти;

³⁷⁹ Пономарьова, Г. (2014): Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ.

³⁸⁰ Бабанський, Ю. (1981): Рациональная организация учебной деятельности.

³⁸¹ Донченко Е., Титаренко, Т. (1989): Личность: конфликт, гармония.

³⁸² Судакова, І. (2008): Комп'ютерні технології навчання та їх вплив на психічні стани студента.

формування у студентів сприйняття самостійно надбаних знань як особистісних цінностей; організації самоосвіти як творчого процесу перетворення студентом здобутих знань на основі власних думок і почуттів; одночасного співвіднесеного формування в студентів загальнонаукових, специфічних (фахових) і самоосвітніх знань та вмінь; формування гармонійного співвідношення соціально-значущих та особистісних мотивів самоосвітньої діяльності в їх єдності; створення ситуацій емоційного переживання студентами своїх дій у самоосвітній роботі; всебічного розкриття можливостей навчальних програм дисциплін для організації самоосвітньої діяльності; формування готовності до здійснення самоосвіти за рахунок можливостей усіх дисциплін³⁸³.

Сучасна концепція активізації пізнавальної діяльності студентів А. О. Вербицького потребує переходу до системної організації навчання у ВНЗ, заснованої на принципах проблемності, динамічності та ін., створення умов для прояву творчості студентів, підтримки та стимулювання їх пізнавальної діяльності опора на провідні принципи педагогіки співробітництва. Це потребує використання таких методик навчальної діяльності, творчий аналіз конкретних ситуацій, проблемні, інтерактивні методи навчання, які дозволяють формувати у студентів професійно-педагогічний і соціальний досвід, ціннісні орієнтації, адекватне уявлення про майбутню професійну діяльність, які можна реалізувати за рахунок проблемних лекцій з елементами візуалізації та розв'язанням учбових завдань. Такі заняття сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності аудиторії, шляхом постановки проблемного питання, а візуалізація отриманої інформації, коментарі викладача, об'єктивні статистичні дані дозволяють залучити усіх навчального процесу.

Ще одним аспектом у процесі розвитку навичок з охорони праці студентів є полегшення умов сприйняття ними навчальної інформації. Тут суттєвим є саме сприйняття інформації через елементи новизни. При монотонній та одноманітній діяльності функціональна активність психічної адаптації особистості падає нижче рівня, який забезпечує напруженість, і активізується "автоматизована" психічна активність. Ось чому для підтримання високого активаційного рівня сприйняття та опрацювання інформації у навчальній діяльності мають існувати новизна та непередбачуваність інформації, що надходить. У випадках слабкої реакції аудиторії викладачеві необхідно для здійснення активізації пізнавальної діяльності задати уточнюючі запитання.

До групи практичних аспектів, що сприяють розвитку у студентів професійних якостей, можна віднести розвиток рольового потенціалу. Саме на цьому має будуватися здатність усвідомлювати себе у різних соціально-рольових ситуаціях, коли він може зімітувати іншу людину в ролі виконавця певних функцій або спроектувати, передбачити, свою поведінку в певній ситуації, вміти ставати на точку розу іншого, перейматися його емоційними станами (наприклад, прийняти роль студента ЗОШ, однокурсника та ін.).

Відомо, що організаційна структура навчальної діяльності у ВНЗ, яка функціонує в режимі чітко заданих цілей та певної ієрархії прав та обов'язків її учасників, що призводить до строгої регламентації навчальної діяльності студентів, які при цьому уникають приймати самостійні рішення, коли виникає небезпека пасивної адаптації, формування психології пристосування, знижується потреба у творчості як вільному самовираженні. Саме тут важливим є розширення соціально-рольового репертуару студентів, яке можливе завдяки певній "дифузії" адміністративної піраміди.

Відтак одним із важливих критеріїв навичок студента виступають об'єктивні показники його готовність і спроможність виконувати об'єктивну систему соціальних ролей³⁸⁴, що досягається через соціально-рольові тренінги, які використовують принцип гри як творчого акту. Тим більше, що використання ігрової діяльності у навчальному та виховному процесах відповідає поглядам багатьох вчених-педагогів та психологів (Ш. О. Амонашвілі, Ю. К. Бабанського, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, А. С. Макаренка, О. М. Леонтєва ін.). У зв'язку з цим нині можна спостерігати підвищення інтересу педагогів, психологів,

³⁸³ Балабанова, Л. (2001): Категорія норми у дослідженні та регулюванні функціональних станів людини.

³⁸⁴ Тернопільська, В. (2003): Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності).

соціологів до використання ігрових технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів – у сфері професійної освіти (Л. І. Литвіна, Г. Г. Кашканова, І. Б. Коротяєва, О. Г. Штепа та ін.), у різних ланках системи підготовки кадрів (В. П. Галушко, Ю. В. Геронімус, С. Р. Гідрович, Р. Г. Грем, К. Ф. Грей, М. М. Крюков та ін.), у системі професійної підготовки (А. О. Вербицький, О. С. Дубинчук, В. Г. Коваленко, М. Б. Мironосецький, І. М. Носаченко, В. І. Рибальський, І. М. Сироежина, О. В. Торічний та ін.).

У контексті розвитку соціально-рольового аспекту поведінки студентів важливим є інтеграція студентів до комунікативної культури, яка виявляє нові вектори міжособистісних стосунків у навчальному середовищі. Тим більше, що спілкування як важливий чинник соціалізації та формування особистості студентів, реалізації сутнісних сил особистості постає не лише засобом навчання, але й складає його наріжний механізм. Філософи (Г. С. Батишев, М. М. Бахтін, М. А. Бердяєв та ін.), психологи (Ю. М. Жуков, Л. О. Петровська та ін.), педагоги (В. К. Дьяченко, Є. М. Ільїн, А. А. Наїн, І. М. Черета та ін.) вважають, що міжособистісне спілкування, соціальне співробітництво визначають якість людського життя, успішну самореалізацію особистості у будь-якій діяльності.

Важливою умовою реалізації навичок з охорони праці студентів є створення ситуації успіху у навчальній діяльності, коли присутнє особистісне переживання стану радості, задоволеності від того, що реалізація мети навчальної діяльності збіглася з очікуваннями або перевершила їх. При цьому успіх, як інструмент розвитку особистості студента, доцільно диференціювати на три види: передбачуваний (спрямований на майбутнє), констатований (коли фіксуються досягнення студента, які можуть бути для нього як очікуваним, так і несподіваним), узагальнюючий (що психологічно виникає тоді, коли очікування успіху поступово стає стійкою потребою особистості, її мотиваційний чинником).

Вважається, що успішність у будь-якій сфері діяльності визначає подальшу життєву траєкторію людини та загальну успішність у майбутньому дорослому житті, коли вона пов'язується з самореалізацією особистості, а саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позиції людини³⁸⁵.

Під час проведення практичних занять використовувалась цілий ряд рольових тренінгових занять, метод-інциденту та кейс-методу (спрямованим на формування практичних навичок студентів). Розглянемо деякі з них.

Ділова гра «Основні функціональні обов'язки з охорони праці посадових осіб». Зміст гри складається з задачі провести випереджальний контроль стану охорони праці у структурних підрозділах підприємства, звернувши особливу увагу на документальне забезпечення працезахоронної роботи у всіх напрямках функціонування СУОП на підприємстві. Для її виконання керівники і посадові (за розподілом ролей) повинні скласти переліки працезахоронних документів (інструкцій з охорони праці, положень, журналів, протоколів, актів тощо), розроблення і ведення яких належить до їх функціональних обов'язків. Розроблення та порядок затвердження і використання цих документів регламентовано чинними державними та галузевими НПАОП. Під час виконання поставленого завдання учасники ділової гри у разі відсутності необхідних знань можуть скористатися допомогою (підказками) учасників гри іншої підгрупи чи викладача, за що будуть нараховані штрафні бали. За надання вірної підказки учасникам гри будуть нараховуватися додаткові бали (зніматися у разі хибної допомоги)

Метод інциденту для вивчення теми «Розслідування нещасного випадку» Моделюється діяльність власника підприємства, інженера з охорони праці, керівників структурних підрозділів, фахівців підприємства, свідка нещасного випадку, членів комісії з розслідування нещасного випадку, органів державного нагляду з охорони праці. Розглядається нещасний випадок, який стався на території підприємства. До початку проведення заняття студенти

³⁸⁵ Norman, G. (2000): Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts.

вивчають законодавчі акти з охорони праці. Знайомляться з порядком розслідування та обліком нещасних випадків на виробництві. Далі студентам повідомляється порядок проведення гри, який складається із загального аналізу виробничої ситуації, встановлення причин, які призвели до летального наслідку з урахуванням усіх обставин ситуації та підготовки варіантів колективного рішення виробничої ситуації.

Кейс-метод «Нарада у головного інженера». Зміст гри полягає розгляді питання впливу технології видобутку вугілля на безпеку праці, виявленні шкідливих і небезпечних факторів відповідно до гігієнічної класифікації, розробки заходів з охорони здоров'я робітників з відповідним обґрунтуванням. Кожний начальник структурного підрозділу доповідає про свою дільницю та план заходів щодо покращення умов праці. Після чого відбувається жваве обговорення розроблених заходів та прийняття колективного рішення.

Організаційно-педагогічні умови підготовки студентів до формування навичок з охорони праці мають забезпечити актуалізацію чотирьох аспектів: інформаційно-змістового, мотиваційно-особистісного, когнітивного, практичного. Важливою складовою цього процесу є покращення загального мікроклімату у студентських колективах, через систему заходів, спрямованих на підвищення рівня соціальної взаємодії між ними.

Для формування навичок з охорони праці однією з головних умов є розвиток мотивації до збереження здоров'я, яка зумовлена розвитком такого чинника, як адаптивні можливості фахівця, що зумовлюють його здатність у стресових та ризикових ситуаціях приймати рішення, спрямовані на збереження здоров'я як його власного, так і здоров'я оточуючих.

Література

1. Бабанский, Ю. (1981): Рациональная организация учебной деятельности. Москва. Знание, 1981.
2. Балабанова, Л. (2001): Категорія норми у дослідженні та регулюванні функціональних станів людини: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.02. Київ, 2001.
3. Браус, Дж. А., Вуд, Д. (1994): Инвайронментальное образование в школах. Д. НААЕЕ, 1994.
4. Донченко Е., Титаренко, Т. (1989): Личность: конфликт, гармония. Киев. Политиздат Украины. 1989.
5. Кокун, О. (2004) Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності. Київ. Міленіум, 2004.
6. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту (2005): під загальною редакцією Єрмакова С. С. Харків – Донецьк, 2005. – № 10.
7. Пономарьова, Г. (2014): Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 2014, № 45.
8. Судакова, І. (2008): Комп'ютерні технології навчання та їх вплив на психічні стани студента. Проблеми освіти, 2008, Вип. 56.
9. Тернопільська, В. (2003): Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності). Київ. Вид. учб. літ., 2003.
10. Norman, G. (2000): Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts. Medical Education, 2000, No. 34.

3.9. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF FINE ART DURING THE WORK ON THE PLEIN-AIR

3.9. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ПІД ЧАС РОБОТИ НА ПЛЕНЕРІ

Реформування українського освітнього простору потребує модернізації підходів до підготовки сучасного вчителя-предметника, зокрема й майбутнього художника-педагога. На вітчизняному ринку праці постійно корегуються та оновлюються вимоги до фахівців-освітян: креативність, гнучкість мислення, швидке реагування у нестандартних ситуаціях – це ті популярні риси, які, на думку роботодавців, мають бути притаманні вчителю. Окрім зазначених вище вимог, як і раніше, на провідному місці у професіограмі вчителя залишається здатність до комунікації, а саме: вміння спілкуватися з учнями, батьками, колегами; ораторська майстерність; вмільість цікаво презентувати свій предмет; емпатія тощо.

Аналізуючи наукові праці сучасних дослідників бачимо, що, серед професійних умінь художника-педагога, вчені виділяються різні структурні складові, проте здатність до комунікації виокремлюють усі.

Так, М. Шабанов у своєму дослідженні виділяє такі професійно-педагогічні вміння майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що формуються на заняттях з рисунку, живопису та композиції: уміння планувати й аналізувати власну діяльність, уміння методично правильно і в певній послідовності вести роботу, вміння виконувати педагогічний рисунок з одночасним поясненням навчального матеріалу, вміння організувати навчальну постановку, вміння об'єктивно оцінювати роботи учнів, уміння володіти мовою, вміння творчо підходити до роботи.³⁸⁶

Класифікуючи художньо-педагогічні вміння з урахуванням цілісності процесу побудови завдань на пленерній практиці, О. Булавін розмежовує їх на такі взаємопов'язані компоненти: змістовно-інформаційний (включає інформаційно-понятійні та комунікативно-мовленнєві вміння); організаційно-діяльнісний (включає вміння, пов'язані з визначенням алгоритму реалізації завдання, з виконанням композиційних пошуків, начерків та замальовок тощо); операційно-методичний (включає вміння пов'язані з методично грамотним поетапним веденням художніх робіт).³⁸⁷

Структурними компонентами художньо-технічних умінь майбутніх учителів технологій Н. Борисенко вважає: мотиваційний (наявність особистісних сенсів, ціннісних орієнтацій, інтересів, мотивів, потреб у здійсненні професійної діяльності); когнітивно-методичний (сукупність знань про сутність і місце художньо-технічних умінь і методику їх формування); комунікативно-організаційний (наявність достатнього рівня розвитку умінь і навичок конструктивної та ефективної контактної взаємодії з людьми, учнями, з професійним середовищем); операційно-технологічний (комплекс умінь і навичок, що передбачають усвідомлене оволодіння діяльністю та наступне її здійснення); оцінно-рефлексивний компонент (характеризується вмінням педагога аналізувати власну діяльність).³⁸⁸

Проведений аналіз різних підходів і думок науковців щодо визначення сутності *художньо-педагогічних умінь учителя образотворчого мистецтва* дає нам можливість визначити власне розуміння зазначеної дефініції як *здатності особистості виконувати комплексні дії на основі опанованих художньо-педагогічних знань, набутого досвіду й емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної професії та мистецтва, що забезпечують ефективне здійснення нею самостійної образотворчої діяльності, художнього навчання та*

³⁸⁶ Особенности подготовки учителя изобразительного искусства в педагогическом ВУЗе.

³⁸⁷ Формирование художественно-педагогических умений у студентов в процессе пленэрной практики в педагогическом вузе.

³⁸⁸ Структурні компоненти готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

виховання учнів. У їх структурі нами виокремлено такі взаємопов'язані компоненти: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаційний.³⁸⁹

У даній науковій праці зосередимо увагу на розкритті комунікативних умінь майбутнього художника-педагога, як необхідного структурного компоненту, та методиці їх формування під час роботи на пленері, що визначаємо **метою статті**.

Навчальний процес у майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладі вищої освіти відбувається за постійних умов інтеграції знань і вмінь з художнього та педагогічного циклу дисциплін. Основним завданням у навчанні молодих спеціалістів є підготовка вчителя-художника, який був би не лише професійним майстром пензля, а й міг передавати свої знання, вміння та навички наступним поколінням, що не можливо без вправного володіння комунікативними технологіями. Художньо-професійні вміння майбутніх учителів образотворчого мистецтва функціонують як цілісний і взаємопов'язаний комплекс, у якому *комунікативний компонент* відповідає, на нашу думку, за забезпечення ефективного мотивування педагогічної взаємодії з учнями у конкретній навчальній ситуації, спрямованій на пошук вираження творчого задуму образотворчими засобами.

Формулюючи зміст *комунікативного компонента* відзначаємо, що ефективна мотиваційна взаємодія вчителя з учнями – це той фундамент, на якому базується весь навчально-виховний процес. Основою комунікативного компонента художньо-педагогічних умінь є здатність вчителя встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями. Ці відносини ґрунтуються на довірі до вчителя, його позитивному авторитеті серед учнів, на вмінні зацікавити своїм предметом, здатності мотивувати до навчання, творчих пошуків, реалізації у художній діяльності. Мотиваційна складова комунікативних умінь майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризується сукупністю емоційно-ціннісних орієнтацій та соціальних настанов, які є підґрунтям мотивів, що активізують і стимулюють творчий розвиток особистості студента; відзначається усвідомленою потребою власної реалізації як у мистецтві, так і у викладацькій діяльності.³⁹⁰

Серед фахових предметів (живопис, рисунок, композиція, основи перспективи тощо), які вивчають студенти-художники під час навчання у закладі вищої освіти, важливе місце відводиться навчально-творчій пленерній практиці, що проходить просто неба, в умовах природи і де є можливість дослідити мінливості стану освітлення у пейзажах. Пленерна практика у системі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечує інтеграцію їхніх педагогічних і художніх знань і вмінь, реалізацію міжпредметних зв'язків при вивченні психолого-педагогічних і образотворчих дисциплін, активізацію емоційно-ціннісного ставлення особистості до мистецтва та дійсності. Пленер сприяє формуванню всіх компонентів художньо-педагогічних умінь студентів, їхньої здатності самостійно й цілеспрямовано керувати художньою діяльністю учнів загальноосвітніх шкіл і закладів позашкільної мистецької освіти. Під час художньої роботи поза аудиторними приміщеннями складаються найсприятливіші умови для розвитку комунікативних умінь студентів, які у спілкуванні з викладачем і між собою стають більш відкритими, ініціативнішими, сміливішими у викладі думок, творчо активнішими. Образотворча робота на пленері створює оптимальні психологічні умови, в яких розвивається емоційно-ціннісне ставлення студентів до мистецтва та дійсності, формується система внутрішніх регуляторів майбутніх фахівців, потяг до самостійного творчого самовираження, відбувається накопичення досвіду художньо-педагогічної роботи у нестандартних умовах.

Комунікативний компонент художньо-педагогічних умінь ґрунтується на художньо-технологічних і психолого-педагогічних знаннях законів анатома-фізіологічного та психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва як фундаменту ефективної мотивувальної

³⁸⁹ Формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики, с. 44.

³⁹⁰ Формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики, с. 50.

педагогічної взаємодії вчителя з учнями під час роботи на пленері, що спрямована на співтворчість та пошуки вираження художньо-творчого задуму образотворчими засобами. Грунтовні знання з психології допомагають викладачеві емоційно впливати на студентів, створювати оптимальну психологічно-гармонійну атмосферу взаємодовіри в процесі пленерної практики, в якій викладачу та студенту комфортно співпрацювати, творити, мотивувати один одного до креативних пошуків, самореалізації у художній та педагогічній діяльності. Саме психолого-педагогічні знання виступають теоретичною основою формування комунікативних здібностей майбутніх художників-педагогів, їх здатності грамотно спілкуватися, встановлювати педагогічно доцільні стосунки, виражати свої думки та ставлення до оточуючої дійсності як вербально так і через власну художню творчість. Технологічні знання художніх матеріалів та способів їх застосування у образотворчій діяльності забезпечують професійне виконання навчальних пленерних завдань, а експериментальний підхід у нестандартному поєднанні художніх матеріалів дозволяє студентам створювати оригінальні креативні роботи, що є результатом пленерних завдань творчого блоку.

Так як майбутній учитель образотворчого мистецтва під час опанування обраної спеціальності набуває одночасно професію як художника так і педагога, варто максимально сприяти отриманню ним практичного досвіду протягом навчання. Як правило на педагогічних практиках у школах студенти мають можливість провести невелику кількість уроків з образотворчого мистецтва на базі класних приміщень. Проте, після отримання диплому більшість молодих художників-педагогів йде працювати у художні школи і приватні студії, де навчальними планами передбачене проходження пленерної практики. Але не маючи практичного викладацького досвіду проведення навчальних занять у природних умовах, які за організацію принципово відмінні від роботи у класі, вчорашні студенти губляться, припускаються методичних помилок, відчувають власну неготовність.

Подолання цієї проблеми варто вирішувати за рахунок оновлення навчальних програм художньо-педагогічних закладів вищої освіти, застосування сучасного методичного інструментарію, впровадження у вітчизняну освітню практику європейських ідей та підходів.

Ми вважаємо, що *комунікативний компонент художньо-педагогічних умінь* майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики доцільно формувати комплексом таких методів: *навчання у співпраці, стимулювання творчої активності, творчих ситуацій*.

Навчання у співпраці студентів та їх майбутніх вихованців в умовах природного середовища є сучасним і результативним методом, що сприяє формуванню комунікативних здібностей студентів, їх здатності грамотно спілкуватися, виражати свої думки, вчить встановлювати педагогічно доцільні стосунки, допомагає опанувати сучасні художні та педагогічні технології. Застосування методу навчання в співпраці активізує психолого-педагогічні знання студентів, створюючи атмосферу творчості, емоційного контакту, дружньої взаємодії, взаєморозуміння та взаємодопомоги, що передбачає врахування особистісних інтересів студентів та учнів, їх індивідуальних можливостей і здібностей, що робить освітній процес більш продуктивним та успішним.

Сприятиме формуванню комунікативних здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленеру також проведення студентами взаємних консультацій, індивідуальних та групових обговорень поетапності роботи над пейзажним мотивом, оптимальних способів виконання завдання, виявлення індивідуальної та групової тенденції творчого росту та розвитку тощо. Це надає можливість студентам відчути себе на місці вчителя, допомагає віднаходженню майбутнього стилю педагогічного спілкування, сприяє подоланню психологічного страху перед аудиторією, активізує відповідальну та вдумливу особисту роботу під час виконання самостійних пленерних завдань.

Мотивувати майбутніх художників-педагогів до творчої самореалізації, розкриття особистого ставлення й емоційного сприймання довкілля за допомогою засобів образотворчого мистецтва покликані такі методи як стимулювання творчої активності та

творчих ситуацій. Застосування *методу стимулювання творчої активності* під час роботи на пленерній практиці передбачає накопичення в студентів-образотворців нових художньо-емоційних вражень, а саме:

- досвіду образотворчої діяльності поза межами майстерні, що дозволяє ідентифікувати себе як частину природи – особисто відчутти тепло сонця, вологу дощу, холод вітру та ін., а це сприяє кращому розумінню природних процесів і станів та відтворенню цих відчуттів у роботі;

- можливості не тільки особисто помилуватися красою природних колірних вальорів таких швидкоплинних станів доби як ранок та надвечір'я, але й зобразити їх з натури;

- спробі поекспериментувати з художніми матеріалами та техніками в пошуках власної манери виконання навчально-творчих робіт.

Визначальним прийомом стимулювання творчої активності на пленері є зацікавлення студентів через застосування цікавих прикладів і нестандартних завдань. Наприклад, можна запропонувати практикантам виконати пейзажний мотив у манері видатного художника (В. Ван Гог, П. Гоген, Г. Клімт, К. Моне та ін.), або певного напрямку живопису (авангардизм, кубізм, пуантилізм, футуризм тощо). Обрання «зразку для наслідування» може бути зроблено викладачем, або запропоновано студентам як самостійний вибір у відповідності до вподобань. Такі завдання викликають особливий інтерес у студентів, активізують мистецтвознавчі знання, підсилюють пошуково-дослідницьку складову навчального процесу, дозволяють розкрити креативний потенціал, є підготовчими роботами для творчих підсумкових композицій.

Метод творчих ситуацій забезпечує стимулювання пошукової діяльності студентів-образотворців через розв'язання певної проблеми. Він покликаний зацікавити студентів пошуком вирішення суперечності наявними знаннями та вміннями. Це можливо реалізувати, заохотивши студентів до ведення «нотатника творчих ідей і спостережень» (скетчбука) – альбому з швидкими зарисовками й начерками буденних ситуацій і думок, де відтворюються враження від спілкування з природою, довкіллям. Створення скетчбуків широко вживана практика у навчанні європейських та американських студентів швидкому рисунку поза межами аудиторій. Швидкий рисунок (скетч) у композиційному поєднанні з текстовими фіксаціями емоцій і вражень від побаченого пейзажного мотиву – це корисний тренінг композиційних умінь, що знадобиться у подальшій творчій роботі на заняттях з композиції та прикладної графіки. Під час виконання зарисовок у скетчбуці є можливість поекспериментувати з поєднанням різноманітних художніх матеріалів (акварель, фломастери, маркери, гелеві ручки, кольорові олівці тощо) та технік виконання, що не застосовується у навчальних завданнях. Скетчбуки художників В. Ван Гога, П. Гогена, К. Піссаро, А. Тулуз-Лотрека свідчать про те, що «нотатники творчих ідей» були широко вживаною образотворчою практикою XIX століття.³⁹¹

Організаційною *формою реалізації представлених методів* навчання у співпраці, стимулювання творчої активності, творчих ситуацій виступає *дуальне навчання*. Під системою дуальної освіти розуміють модель підготовки молодих спеціалістів, в якій паралельно беруть участь як навчальний заклад так і школа, художня студія або інший позашкільний заклад, що стане місцем майбутньої професійної діяльності студентів. Процес дуального навчання організований наступним чином – теоретичний базис студент отримує у закладі вищої освіти, а практичний досвід набуває на підприємстві, з яким укладено угоду про співпрацю, де виконує роботу, пов'язану з майбутньою спеціальністю. Цей спосіб навчання походить з Німеччини, де у 1969 р. був прийнятий закон про професійне навчання. У сучасній Україні спроби впровадження системи дуальної освіти були розпочаті у 2014 р. в Харківському комп'ютерно-технологічному коледжі НТУ «ХП», де студенти третього і четвертого курсів паралельно з навчанням працювали на підприємствах, отримуючи важливий фаховий досвід. У 2015 р. вже на державному рівні проводився експеримент з

³⁹¹ Навчання образотворчого мистецтва на пленері, с. 67.

організації навчально-виробничого процесу з елементами дуальної форми навчання у низці вітчизняних вищих професійних училищ (м. Запоріжжя, Київ, Львів), який засвідчив позитивну динаміку: підвищення рівня працевлаштування – до 97%, покращення якості професійної підготовки студентів на 12-17%, взаємовигідну співпрацю з роботодавцями тощо. З 2017 р. у 25 регіонах України розпочато впровадження елементів дуального навчання у 52 закладах професійно-технічної освіти за 54 професіями, а з 2018 р. цей досвід активно переймають і заклади вищої освіти.

Елементи дуального навчання можливо застосовувати під час навчально-творчої пленерної практики для формування організаційних і комунікативних художньо-педагогічних умінь майбутніх художників-педагогів. Для цього рекомендуємо проводити частину пленерних навчально-творчих занять студентів у тісній співпраці з учнями художніх шкіл та закладів неформальної освіти, навчальними планами яких теж передбачена пленерна практика. Це дозволить студентам набувати одночасно як художній досвід (написання етюдів з натури), так і педагогічний (супроводження своєї роботи поясненнями методики роботи над пейзажем, консультування учнів, аналіз помилок в учнівських роботах та визначення шляхів їх подолання тощо), формуючи та вдосконалюючи власні фахові вміння.

Вивчення досвіду європейських художників-педагогів дозволило виявити цікавий методичний підхід до навчання школярів образотворчому мистецтву, що став підґрунтям нашого експериментального дослідження. Німецький мистецтвознавець Є.-М. Шнайдер-Гертнер проводить у місті Людвігсбург освітньо-практичні заходи для школярів та їх батьків, що відбуваються у місцевому барочному палаці. Відвідувачі мають можливість не тільки прослухати лекцію з історії міста, ознайомитися з творами мистецтва, що прикрашають зали Людвігсбургського палацу, але й самостійно попрацювати на пленері. Для цього екскурсія переміщується на територію біля мисливського будиночка, де всі учасники заходу можуть помалювати просто неба, паралельно слухаючи лекцію про художників-барбизонців. Школярі, надихаючись чудовими краєвидами та спільною працею з батьками, малюють все що бачать навкруги. Працюючи у невимушеній гармонійній обстановці, сидячи на траві, створюють власні творчі пейзажі й отримують досвід, який неможливо набути за шкільними партами.³⁹²

Спираючись на методику Є.-М. Шнайдер-Гертнер, у межах експериментальної частини дослідження нами були проведені пленерні заняття з елементами дуального навчання, в яких брали участь студенти кафедри образотворчого мистецтва факультету педагогіки і психології НПУ імені М. П. Драгоманова та учні школи-студії «Арт Лайф» (відділення живопису). Експериментальні заняття проходили на території Національного Ботанічного саду імені М. М. Гришка (червень 2017 року) у двох вікових групах учнів (перша група – діти віком від 8 до 14 років; друга група – 6-7 років).

Першим було проведено заняття на пленері студентів і старшої вікової групи школярів. На початку заняття студенти й учні мали можливість спільно обрати пейзажний мотив для довготривалої роботи, що відповідав завданню передачі простору та перспективи в етюді. Вибираючи мотив для роботи, всі учасники пленеру відвідали різноманітні куточки ботанічного саду, роблячи паралельно швидкі скетч-зарисовки. Після обрання пейзажного мотиву і отримання загальної настанови від викладача-методиста, студенти-практиканти перейняли керування навчальним процесом на себе:

- організували проведення пленерного заняття, забезпечивши транспортування необхідного обладнання на обране місце (мольбертів, стільців, туристичних карематів, художніх матеріалів, води тощо);
- окреслили учням мету завдання;
- ознайомили з художніми матеріалами для виконання пейзажу та їх технічними можливостями;
- розповіли послідовність виконання етюдів;

³⁹² Pleinair-Konzept: Lernen durch Freilichtmalerei.

- одночасно з учнями розпочали художню співпрацю над завданням;
- проводили попередню демонстрацію кожної стадії роботи;
- здійснювали консультації, пояснення, допомагали учням виправляти помилки;
- по закінченню роботи проаналізували виконані пейзажні етюди (як учнів так і власні), наголосивши на позитивних моментах та зазначивши наявні помилки;
- надали учням поради на майбутню художню діяльність;
- проконтролювали повернення спеціального пленерного обладнання на місце.

Друге заняття в природних умовах майбутні вчителі образотворчого мистецтва проводили з дітьми меншої вікової групи. Завданням студентів-практикантів була розробка цікавого завдання для дітей даної групи на основі оточуючих природних об'єктів та практичне його втілення.

Перед початком практичної частини заняття студенти та їх вихованці оглянули частину квіткових колекцій Ботанічного саду задля отримання естетичного задоволення та пошуку творчих ідей. Студенти запропонували малечі намалювати фантазійні образи квітів, спираючись на досліджені види рослин. Протягом практичного виконання завдання студенти:

- проводили пояснення ходу роботи над завданням з одночасним ілюструванням;
- проінструктували учнів щодо технічного застосування обраних матеріалів;
- продемонстрували вихованцям навички роботи художніми матеріалами;
- надавали консультації та необхідну допомогу під час виконання завдання учнями;
- створили власні зразки творчого завдання «Фантазійна квітка» (що знадобиться у подальшій педагогічній діяльності);
- набули педагогічного досвіду навчання образотворчого мистецтва дітей дошкільного віку з урахуванням психологічних вікових особливостей.

Викладач-методист здійснював безпосередній контроль за перебігом експериментальних занять, надавав поради, консультації, зауваження, корективи щодо художньо-педагогічної роботи студентів-практикантів, що позитивно посприяло на отримання майбутніми педагогами-художниками професійного досвіду та цілісного формування фахових умінь.

У **висновках** можемо зазначити, що пленер як спільна діяльність гурту художників у вільній співпраці формує комунікативні здатності студентів за рахунок їх залучення до взаємних консультацій, спільного аналізу художніх робіт, пошуку шляхів встановлення атмосфери довіри та мотивації до співтворчості. Розкриваючи основний зміст комунікативних умінь зауважимо, що вони базуються на здатності вчителя встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністративним апаратом, стимулюванні зацікавленості до предмету, який викладається, емоційно-вольовому впливі на учнів та емпатії. Застосування сучасних методів і форм навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики, що орієнтовані на розвиток комплексних художньо-педагогічних умінь, зокрема й комунікативних, дозволяє максимально підготувати молодих спеціалістів до можливих педагогічних ситуацій. Так, освітня форма з елементами дуального навчання визначається найефективнішою у розвитку комунікативного компоненту художньо-педагогічних умінь, показниками сформованості яких є: підтримка педагогічної взаємодії із суб'єктами пізнання; застосування засобів та прийомів мотивації до художньо-педагогічної освіти; здатність спрямовувати освітній процес на результативне вираження творчого задуму образотворчими засобами.

Під час проведення дослідження встановлено, що самостійна організація творчого процесу з учнями в умовах роботи на відкритому просторі забезпечує поступове й цілеспрямоване поглиблення спеціальних педагогічних і художніх знань та вмінь студентів.

Література

1. Борисенко Н. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2014. № 132. С. 129-134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_132_35.
2. Булавин О. И. Формирование художественно-педагогических умений у студентов в процессе пленэрной практики в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2002. 25 с.
3. Сова О. Навчання образотворчого мистецтва на пленері: навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 104 с.
4. Сова О. С. Формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 320 с.
5. Шабанов Н. К. Особенности подготовки учителя изобразительного искусства в педагогическом ВУЗе. Курск, 1994. 166 с.
6. Pleinair-Konzept: Lernen durch Freilichtmalerei. URL: http://www.swp.de/bietigheim/lokales/ludwigsburg/_pleinair_-konzept_-lernen-durch-freilichtmalerei-9790126.html.

3.10. TOURIST-EDUCATIONAL ASPECT OF USING INNOVATIVE MODERATION IN THE PROCESS OF TRAINING STUDENTS OF THE SPECIALTY OF TOURISM

3.10. ТУРИСТСЬКО-ОСВІТНІЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕРАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»

Вступна частина. Туризм – сфера господарського комплексу, що забезпечує десяту частину світового валового продукту. Ця галузь розвивається швидкими темпами і в найближчі роки може стати найбільш важливим сектором підприємницької діяльності. Туристські потоки, поряд з обміном матеріальними благами, капіталом, трудовими ресурсами й інформацією, утворюють мережу світогосподарських зв'язків.

Індустрія туризму розвивається в умовах жорсткої конкурентної боротьби, як на внутрішньому, так і на зовнішньому туристичному ринку, і для України, яка має потужний потенціал для розвитку цієї сфери, необхідно його повною мірою використовувати.

Україна – одна з найбільших держав у Європі, що багата на різноманітні природно-рекреаційні ресурси, численні пам'ятки, які відображають її багатовікову історію та культуру. Добре організований активний відпочинок в будь-який час року приваблює багатьох людей. Участь у туристичних походах і подорожах сприяє зміцненню здоров'я, дарує незабутні враження від знайомства з новими місцями. Велике також мають значення туристично-екскурсійні заходи. Вони дозволяють краще дізнатися історію і традиції народу, познайомитися з визначними пам'ятками пам'ятниками старовини і красою рідної природи.

Методологія. Аналіз наукових досліджень доводить, що в ХХІ ст. інтерес до проблем туристичної галузі неупинно зростає. Основи туристичного бізнесу є об'єктом дослідження багатьох науковців, серед них: Бондаренко Г. А., Дурович А. П., Любіцева О. О., Мальська М. П., Сергєєва Т. М., Федорченко В. К., Худо В. В., Цибух В. І.

Термін «інновація» (від англ. Innovation – нововведення) характеризує якісні зрушення в процесі виробництва. Незважаючи на те, що поняття «інновація» є широко вживаним, дотепер не існує загальноприйнятого його визначення. Різні науковці, серед яких П. Друкер, Н. Монч, Е. Менсфілд, І. Перлаккі, М. Портер, Й. Шумпетер, трактують його залежно від об'єкта і предмета дослідження – як результат і як процес³⁹³.

Нині інноватику вважають окремим розділом наукових знань, в якому досліджують впровадження нових розробок на міждисциплінарних засадах.

Поняття «інноваційні процеси» та сучасні освітні інноваційні концепції в педагогічній науці розглядали такі науковці, як: В. Беспалько, Ю. В. Васьков, М. Скаткін, В. Сластьонін та інші.

На думку науковців, поняття «інновація» почало входити в педагогічну науку в 40-ві роки і вважається «однією з найважливіших форм прояву сучасної науково-технічної революції».³⁹⁴

Характеристиці інноваційної технології використання модерації у сучасному навчальному процесі присвячені дослідження таких науковців, як: Вашків О. П., Вашків Л. П., Вильгельм Т., Лазаренко І. Р., Петров А. В., Тепфер Й., Едмюллер А.

Метою дослідження – є теоретичне обґрунтування модерації як інноваційної технології в процесі підготовки майбутніх фахівців для туристичної галузі та доведення доцільності його впровадження в навчальний процес.

Результати досліджень. У сучасних умовах жорсткої конкуренції на ринку туристичних послуг довгостроковий успіх компанії нерозривно пов'язаний з її здатністю безперервно впроваджувати інновації. Інноваційна діяльність передбачає не лише практичне використання науково-технічних розробок і винаходів, але і включає зміни в продуктах,

³⁹³ Космидайло І. В. Проблеми інноваційного розвитку в Україні та шляхи їх вирішення // Актуальні проблеми економіки. – 2007. – № 2 (68). – С. 20.

³⁹⁴ Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва: ИЦ «Академия», 2001. 208 с.

процесах, маркетингу, організації та управлінні виробництвом. Інноваційна діяльність у туризмі знаходить своє втілення у створенні нових або поліпшенні існуючих турпродуктів, удосконаленні транспортних, готельних та інших послуг, освоєнні нових ринків, упровадженні провідних інформаційних і телекомунікаційних технологій, сучасних форм організаційно-управлінської діяльності, нових підходів до задоволення потреб туристів³⁹⁵.

Так, у сучасному словнику іноземних слів інновація – це кінцевий результат інноваційної діяльності, що отримав втілення у вигляді нового або удосконаленого продукту, впровадженого на ринку, нового або удосконаленого технологічного процесу, використовуваного в практичній діяльності або в новому підході до соціальних послуг.

У оксфордському тлумачному словнику поняття «інновація» роз'яснюється таким чином: «Будь-який новий підхід до конструювання, виробництва або збуту товару, в результаті чого новатор або його компанія отримують перевагу перед конкурентами».³⁹⁶

В якості значущих для визначення суті інновацій у туризмі виділяють наступні класифікаційні ознаки:

- джерело ідеї (потреби туристів, відкриття, винаходи);
- вид інновації (інфраструктура туризму, турпродукт, способи і засоби розподілу турпродукту/послуги, управління, фактори виробництва);
- ступінь новизни (поліпшують, проривні);
- широта впливу, масштабність, зв'язність (локальні, глобальні, системні);
- інвестиційне наповнення (некапіталомісткі, малокапіталомісткі, капіталомісткі).

Базуючись на положеннях Генеральної угоди з торгівлі послугами (ГАТС), виділяють три напрями розвитку інновацій в туризмі:

1. Організаційні інновації – впровадження нововведень, пов'язаних із розвитком підприємництва й туристського бізнесу в системі та структурі управління, включаючи реорганізацію, укрупнення, поглинання конкуруючих суб'єктів на основі новітньої техніки і провідних технологій, удосконалення кадрової політики (оновлення та заміна кадрового складу, підвищення кваліфікації, перепідготовка та стимулювання працівників), раціоналізація економічної та фінансової діяльності (впровадження сучасних форм обліку та звітності, що забезпечують стійкість становища та розвитку підприємства).

2. Маркетингові інновації дозволяють охоплювати потреби цільових споживачів або залучати не охоплених на даний період часу клієнтів.

3. Продуктові інновації – періодичні нововведення, які спрямовані на зміну споживчих властивостей туристського продукту, його позиціонування і дають конкурентні переваги.

Основні функції інновацій:

- втягують у виробництво нові продуктивні сили, сприяють підвищенню продуктивності праці та ефективності виробництва, скорочують різного роду витрати;
- підвищують рівень життя кожної людини і суспільства в цілому за рахунок різноманітності і якості виробленої продукції та послуг, задоволення потреб населення;
- допомагають привести у відповідність структуру виробництва зі структурою змінених потреб, сприяють підтримці рівноваги між попитом і пропозицією, між виробництвом і споживанням;
- є результатом застосування творчих можливостей і знань конкретної особистості, людського інтелекту, що, в свою чергу, стимулює подальше зростання творчої діяльності.

Вивчення тенденцій і закономірностей комплексного освоєння інновацій, планування позитивних результатів і керування ними – складна методологічна проблема в сфері туризму, пов'язана, насамперед із класифікацією нововведень.

³⁹⁵ Зуева М. Инновационная деятельность как средство укрепления инновационного потенциала индустрии туризма / М. Зуева // Управление экономическими системами: электронный научный журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tourlib.net/statii_tourism/zueva2.htm.

³⁹⁶ Закон України «Про інноваційну діяльність» від 4 липня 2002 року № 40-IV. С. 12.

Ідея створення і реалізація туристських проєктів, що спочатку навіть не приносять істотного прибутку, може дати поштовх розвитку туризму і тим самим активно сприяти створенню додаткових робочих місць та зростанню доходів населення.

До основних принципів інновацій у туризмі відносять:

1. Принцип науковості, що полягає у використанні наукових знань і методів для реалізації інновацій, відповідних потребам туристів.

2. Принцип системності. Розробляється стратегія інноваційного розвитку сфери туризму в регіоні. Повинна враховувати фактори і умови, необхідні для задоволення потреб людей у відпочинку, ресурсні можливості регіону (економічні, фінансові, кадрові та інші), соціальний вплив на суспільство, фактори зовнішнього середовища.

3. Принцип відповідності інновації потребам туристів. Пропонуються тільки ті нововведення, які дійсно потрібні клієнтам, а не ті, які може виробити і впровадити туристська організація.

4. Принцип позитивності результатів, що складається в попередженні нерозумного, ще не продуманого створення й впровадження нововведення, яке може бути небезпечним, по-перше, для туриста; по-друге, для конкретного підприємства; по-третє, для біосфери і суспільства в цілому.

5. Принцип іманентності інвестиційним процесам. Для проведення необхідних досліджень, розробки та матеріалізації інновацій використовуються інвестиційні ресурси, ефективність яких визначається ступенем значущості і масштабністю нововведень.

6. Відповідність інноваційної діяльності та її результатів (нововведень) рівню розвитку суспільства.

7. Принцип зв'язності. Процес нововведення закінчується появою на ринку продукту, який повинен на певному етапі свого життєвого циклу викликати потребу (стимулювати ідею) створення наступного нововведення й забезпечувати фінансову підтримку цього процесу.

8. Принцип безпеки. Будь-яке нововведення повинне гарантувати відсутність шкоди для людини і навколишнього його середовища.³⁹⁷

На нашу думку, для впровадження інновацій у навчальний процес, для підготовки майбутніх фахівців в сфері туризму, необхідно визначити особливості структури навчального предмету, адже інновації в навчальному процесі розпочинаються з удосконалення змісту навчальної дисципліни.

Інноваційна педагогічна діяльність пов'язана зі зміною традиційних штампів, стереотипів у навчанні, тому виховання і розвиток студента виходять за межі звичайних дій. Забезпечення інноваційної діяльності відбувається на основі соціокультурних, морально-духовних факторів.³⁹⁸

Зупинимось на характеристиці одного із методів інноваційної педагогічної технології модерації, який сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх фахівців туризму. Термін «модерація» походить від італійського «moderare», що означає «пом'якшувати», «послаблювати», «стримувати».

Основною дидактичною метою використання методумодерації в процесі підготовки фахівців для туристичної сфери – є розвиток здібностей студентів до самостійного та відповідального вирішення фахових проблем, що включає розвиток:

- здібності студентів до аналізу інформації та виявленню проблеми;
- вміння знаходити можливості та ресурси для вирішення проблем;
- вміння напрацьовувати стратегію дослідження мети та конкретні дії;
- здібності ведення перемовин та дискусій (вміння вислуховувати іншого, переконувати та приймати колегіальні рішення);

³⁹⁷ Кальченко О. Теоретичні аспекти інноваційної діяльності підприємств туристичної галузі / М. Кальченко // Вісник Чернігівського державного технологічного університету. – 2011. – № 4 (54). – С. 147-155.

³⁹⁸ Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів: СПОЛОМ, 2000. 421 с.

- навичок прийняття персональної відповідальності за втілення прийнятих рішень в життя.

Метод модерації відрізняє:

- чітке структурування (логіка окремих етапів) всього процесу обговорення проблеми та прийняття рішення у відповідності із заявленою метою;

- специфічні вимоги до професійної компетенції та особистісні обов'язки організатора, т.з. модератора;

- наявність переліку обов'язкових «правил гри» для усіх учасників.

Розробка плану й процедури проведення модерації включає п'ять основних етапів:

I етап – знайомство з метою установлення вільної та довірливої атмосфери;

II етап – визначення та формулювання проблеми або теми обговорення;

III етап – обговорення теми в малих групах та загальна презентація результатів;

IV етап – узагальнення та конкретизація результатів роботи;

V етап – підведення підсумків роботи та обмін думками.³⁹⁹

У сучасному значенні під модерацією розуміють спеціальну технологію інтерактивного навчання, завдяки якій групова робота студентської аудиторії стає більш цілеспрямованою і структурованою.⁴⁰⁰

Або ж, висловлюючись конкретніше, модерація – це метод, який у невимушеній колегіальній атмосфері і за самостійної участі кожного учасника дозволяє цілеспрямовано, ефективно і конструктивно розглядати теми, проблеми і задачі, зосередившись на їхньому змісті.

Техніка модерації є доволі оригінальною і дещо незвичною у тому розумінні, що у своїй основі опирається практично на більшість загальних і спеціальних навчальних закономірностей та принципів дидактики, а в основу розробки її мети, змісту і методів «покладені педагогічні, психологічні і соціальні аспекти, які зорієнтовані на забезпечення комфортності в групі кожного учасника, на формування їхньої спрямованості для досягнення результатів».⁴⁰¹

Модерація дозволяє повною мірою реалізувати усі функції навчального процесу: освітню, виховну, розвивальну. До того ж техніка модерації органічно поєднує найважливіші навчальні методи і прийоми, що активізують студентську аудиторію: аналізу і синтезу, систематизації та класифікації, роботи у малих групах та індивідуальної роботи, узагальнення і «мозкового штурму», унаочнення і презентації, орієнтації на результат і зворотного зв'язку тощо.⁴⁰² Їх використання не лише передбачає особисту відповідальність кожного учасника за свої дії і досягнення спільного результату, але й орієнтовані на перенесення отриманих знань у повсякденну практику. Ця особливість модерації є надзвичайно важливою і актуальною, оскільки дозволяє скоротити розрив між отриманими теоретичними знаннями і їх практичним застосуванням.

Іншою особливістю модерації є те, що вона дозволяє викладачеві «організувати навчальний процес таким чином, щоб знання не відштовхували студентів, а радше притягували їх; не лише приносили безпосереднє задоволення, а й стимулювали подальше навчання».⁴⁰³

В освітній практиці традиційно модерацію проводять під завершення навчального курсу, з одного боку, як зосередження на ключових його питаннях, а з другого – акцентування на основних практичних аспектах дисципліни та можливостях їх творчого

³⁹⁹ Тепфер Й. Модерация как средство повышения эффективности работы на собраниях и заседаниях // www.youthrussia.ru/files/moderaciya.doc.

⁴⁰⁰ Петров А. В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. – СПб.: «Речь», 2005. – С. 9.

⁴⁰¹ Лазаренко И. Р. Модерация как форма повышения квалификации педагогов-учителей и руководителей образования // www.informika.ru.

⁴⁰² Эдмюллер А, Вильгельм Т. Модерация: искусство проведения заседаний, конференций, семинаров / Пер. с нем. – М.: Изд-во «Омега-Л», 2007. – 119 с.

⁴⁰³ Д'юї Д. Досвід і освіта / Пер. з англ. – Львів: Кальварія, 2003. – С. 28.

застосування. Як експеримент, зорієнтований на реалізацію дослідницьких цілей у навчальному процесі, модерацією можна розпочати вивчення дисципліни. Такий підхід дозволяє викладачеві упродовж навчального курсу щоразу звертатися до результатів модерації чи то з ілюстративною метою, чи то з дискусійною. Але у кожному разі це сприяє не лише кращому засвоєнню нового матеріалу, а головне – підвищує самооцінку студентської аудиторії, спонукає до навчання.⁴⁰⁴

На прикладі розглянемо методику проведення модерації, як інноваційної моделі викладання навчальної дисципліни «Туризмологія» студентам V курсу спеціальності «Туризм» на тему: «Соціологія туризму».

Одне з головних завдань викладача-модератора – стежити і скеровувати хід та зміст групової бесіди, залишаючись при цьому нейтральним ведучим.

Через запитання модератор активізує групу, допомагає учасникам залишатися відкритими по відношенню один до одного і стосовно обговорюваної теми.

Для підготовки до модерації студентам запропоновано ознайомитись заздалегідь з основною та додатковою літературою, з навчально-методичними посібниками за темою заняття, відповідно до плану заняття:

1. Основні концепції соціології туризму.
2. Туризм як соціальне явище.

Вступну частину модерації присвячено актуалізації знань і уявлень студентів. Після невеличкого вступного слова, викладач (модератор) пропонує студентам пригадати ключові терміни і поняття цього змістового модулю: термін «соціологія», соціологія туризму, соціокультурний інститут, методика соціологічного дослідження туризму, квазітуризм. Після цього за допомогою бесіди актуалізуються знання студентів про особливості формування та розвитку соціології туризму як важливого елементу туризмологічного знання.

В основній частині модерації студентам послідовно пропонуються проблемні запитання, до яких вони звертаються під час розгляду питань практичного заняття:

1. Проаналізуйте історію виникнення соціології туризму.
2. Обґрунтуйте основні соціологічні аспекти дослідження туризму.
3. Охарактеризуйте туризм як соціокультурний інститут.
4. Визначте соціально-економічне значення туризму для розвитку суспільства.
5. У вигляді таблиці зробіть порівняльний аналіз критеріїв суспільного впливу на сферу туризму.

Важливою складовою модерації є прослуховування та обговорення проблемних реферативних доповідей студентів, які самостійно вони готували дома за темами:

1. Суспільне призначення туризму.
2. Туризм як чинник сталого розвитку суспільства.
3. Структура соціології туризму.

У заключній частині заняття студенти беруть участь у групових дискусіях, питання до якої були відомі їм заздалегідь.

Питання для дискусії

1. Охарактеризуйте предметну область соціології туризму та її сучасну актуальність.
2. Обґрунтуйте загальнонаукові принципи, на яких базуються знання з соціології туризму.
3. Вискажіть свою позицію, яке місце сьогодні займає соціологія туризму в системі туризмологічного знання?
4. Як Ви вважаєте, який взаємозв'язок соціології туризму з іншими складовими елементами туризмологічного знання?
5. Визначте поняття «соціалізації особистості» та її фундаментальні ознаки, які з них є найважливішими сьогодні для туризму?

⁴⁰⁴ Використання модерації у сучасному навчальному процесі. Вашків О. П., Вашків Л. П. // Вища освіта України. К.: № 4. 2008. – С. 119.

Кожна з малих груп обирає собі запитання обговорюють його і представляють результати обговорення у загальному колі. Інші групи можуть поставити їм запитання.

У заключній частині модерації викладач-модератор пропонує студентам повернутись до сусіда або сусідки і визначити разом спільні для них відповіді на 1-4 питання для самоконтролю.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Поясніть роль соціології туризму в системі туризмознавчих дисциплін. Відобразіть схематично взаємозалежність соціології туризму з іншими навчальними дисциплінами Вашого фахового спрямування.

2. Дайте оцінку висловленню Б. Франкліна: «Той, хто вміє відпочивати, вищий за того, хто завойовує місто».

3. Визначте соціально-психологічні аспекти туризму.

4. В зошиті намалюйте загальну схему взаємofункціонування глобалізації сучасного світу з проблеми міжнародного туризму.

5. Підготуйте 5-7 питань для проведення соціологічного опитування за будь-яким проблемним аспектом розвитку туризму.

6. Проаналізуйте місце та роль мотивації туристської діяльності в сучасній Україні та в країнах Євросоюзу.

7. Поміркуйте над соціологічним аспектом розвитку загальнодоступного міжнародного туризму в світі.

8. Після цього, викладач-модератор пропонує студентам дати відповіді на тестові питання до цієї теми для закріплення опрацьованого матеріалу.

Тестові завдання:

1. В перекладі з лат. «societas» термін «соціологія» означає:

- а) людина;
- б) суспільство;
- в) наука;
- г) наука про суспільство.

2. Продовжить дане визначення: структура, функціонування та розвиток туризму як суспільного явища у його зв'язках із соціальними, політичними, економічними та культурними сферами суспільства – це ...

- а) соціологія туризму;
- б) філософія туризму;
- в) антропологія туризму;
- г) етика туризму.

3. Як соціальне явище туризм не розглядає:

- а) поведінку людей;
- б) мотивацію людей;
- в) соціальний статус людей;
- г) світогляд людей.

4. Що не впливає на існування туризму як явища в житті людини?

- а) вільний час;
- б) кошти для здійснення туристських подорожей;
- в) потреби;
- г) соціальна адаптація.

5. Які чинники не мотивують людей до подорожей?

- а) вікові;
- б) культурні;
- в) національні;
- г) сімейні.

6. До проблематики соціологічного дослідження туризму не належить:

- а) дослідження туристів;

- б) комерційний транспорт;
- в) дослідження впливу туризму на економічну та соціальну сфери;
- г) дослідження взаємодії туристів із місцевим населенням.

7. Які види поведінки людей розуміють під квазітуризмом?

- а) перетин кордону;
- б) навчання;
- в) можливість транспортування багажу;
- г) невисока пасажиромісткість.

Перевірку результатів тестування здійснюють самі студенти шляхом обміну зошитами і взаємоперевірки. При цьому викладач-модератор не оцінює міркувань і висловлювань учасників, їхній стиль чи поведінку, оскільки для нього не існує понять «правильний» чи «неправильний», «вірна» чи «неввірна» відповідь. У кінцевому підсумку такі дії дозволяють модераторові забезпечувати динамічну рівновагу в групі, підтримувати свій авторитет, не будучи при цьому авторитарним.

Підводячи підсумок модерації, викладач-модератор характеризує активну участь кожного студента, робить висновок, надаючи слово для остаточних висновків усієї тематичної модерації студентам.

Висновки. Отже, потреби сьогодення вимагають від майбутнього фахівця туристичної галузі не лише знань і умінь, але й здатності критично осмислювати сучасні проблеми, творчо підходити до їх подолання і з усією відповідальністю брати участь у інноваційній трансформації туристської реальності, а відтак, відчувати свою причетність і потрібність для соціуму.

Література

1. Космидайло І. В. Проблеми інноваційного розвитку в Україні та шляхи їх вирішення // Актуальні проблеми економіки. – 2007. – № 2 (68). – С. 20.
2. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва: ИЦ «Академия», 2001. 208 с.
3. Зуева М. Инновационная деятельность как средство укрепления инновационного потенциала индустрии туризма / М. Зуева // Управление экономическими системами: электронный научный журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tourlib.net/statti_tourism/zueva2.htm.
4. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 4 липня 2002 року № 40-IV. С. 12.
5. Кальченко О. Теоретичні аспекти інноваційної діяльності підприємств туристичної галузі / М. Кальченко // Вісник Чернігівського державного технологічного університету. – 2011. – № 4 (54). – С. 147-155.
6. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів: СПОЛОМ, 2000. – 421 с.
7. Тепфер Й. Модерация как средство повышения эффективности работы на собраниях и заседаниях // www.youthrussia.ru/files/moderaciya.doc.
8. Петров А. В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. – СПб.: «Речь», 2005. – С. 9.
9. Лазаренко И. Р. Модерация как форма повышения квалификации педагогов-учителей и руководителей образования // www.informika.ru.
10. Эдмюллер А, Вильгельм Т. Модерация: искусство проведения заседаний, конференций, семинаров / Пер. с нем. – М.: Изд-во «Омега-Л», 2007. – 119 с.
11. Д'юї Д. Досвід і освіта / Пер. з англ. – Львів: Кальварія, 2003. – С. 28.
12. Використання модерації у сучасному навчальному процесі. Вашків О. П., Вашків Л. П. // Вища освіта України. К.: № 4. 2008. – С. 119.

3.11. USE OF MOBILE SOFTWARE APPLICATIONS IN INDIVIDUAL PHYSICAL EXERCISES

3.11. СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ПРОГРАМНИХ ДОДАТКІВ ПІД ЧАС САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

Постановка проблеми й аналіз результатів останніх досліджень. Велике значення для зміцнення здоров'я, підвищення рухової активності, працездатності та зниження втомлюваності сучасного студента в період навчання мають самостійні заняття фізичною культурою. Найбільш масовою й доступною формою оздоровчої фізичної культури є самостійні заняття. Вони справляють значний виховний вплив: удосконалюють самодисципліну, зміцнюють волю, формують упевненість у своїх силах.⁴⁰⁵ Завдяки самостійному виконанню фізичних вправ оздоровчої спрямованості збільшується опір організму до несприятливих впливів довкілля та великих психічних навантажень.⁴⁰⁶

Аналіз науково-методичних джерел виявив, що питанню самостійних занять фізичними вправами студентської молоді приділяється належна увага. Мотиваційно-ціннісне ставлення до фізкультурної діяльності розглядали А. Ковальов, Г. Лещенко, С. Сичов, О. Смакула, Є. Столітенко та ін.; розуміння дії й взаємодії потреб, мотивів і цілей особистості, механізми їх формування в процесі педагогічної діяльності досліджували В. Бальсевич, М. Віленський, О. Дубогай, В. Ільїна, В. Новосельський, М. Симонова, Б. Шиян та ін.; питання формування потреб фізичного вдосконалення в студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглянуто в роботах О. Внукова й П. Щербака. Такий широкий спектр наукових досліджень повністю не розкриває проблеми самостійних занять фізичними вправами, що й спонукало нас до більш глибоко вивчення проблеми.

Інформаційні технології формують принципово новий стиль роботи в системі організації занять оздоровчої спрямованості. Використання інформаційних технологій, у тому числі мобільних додатків, дозволяє розширити можливості організації самостійних занять фізичними вправами серед студентів. Проте питання їх ефективності, безпечності та методичної обґрунтованості лишається відкритим.

Мета дослідження – аналіз, узагальнення та систематизація даних щодо сучасних підходів до використання сучасного мобільного програмного забезпечення під час самостійних занять фізичними вправами.

Методи й організація дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел, опитування, педагогічні спостереження.

Дослідження проводилося із студентами I-IV курсів Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Всього у дослідженні взяло участь 285 студентів.

Результати і дискусія. Базова функціональність фітнес-трекерів, смарт-годинників, моніторів серцевого ритму, GPS-трекерів практично ідентична в усіх пристроях: підрахунок кількості кроків, пройдена відстань, витрачені калорії. Фітнес-додатки для платформ iOS, Android, (Workout Trainer, NikeTrainingClub, EndomondoPro, YogaWithJanetStone) контролюють окремі фізіологічні і антропометричні показники, надають можливість складати індивідуальні програми тренувань з урахуванням впливу на окремі м'язові групи, мають звукове або візуальне супроводження початку або завершення вправ, інструкції

⁴⁰⁵ Кашуба В. А. Із досвіду використання інформаційних технологій у процесі занять фізичним вихованням різних груп населення / В. Кашуба, С. Футорний // Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт: журнал / уклад. А. В. Цьось, А. І. Альошина. – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. – Вип. 21. – С. 81-90.

⁴⁰⁶ Хотієнко С. Сучасний прогресивний досвід європейських країн у сфері фізичного виховання студентської молоді / Світлана Хотієнко, Катерина Соколюк / Форум прихильників фізичної культури, студентського спорту та здорового способу життя: міжн. наук.-практ. конф. (Дніпро, 10 листопада 2016 року): матеріали конференції. – Дніпро: ДНУ ім. Олеся Гончара, 2016. – С. 213-216.

виконання вправ, відстежують та аналізують прогрес тих, хто тренується за певний відрізок часу, надають інформацію в реальному часі.

Дослідженнями зарубіжних науковців визначені численні переваги застосування фітнес-додатків для вимірювання та підтримки мотивації фізичної активності, підкреслюється, що діапазон нових і захоплюючих стратегій втручання, які використовуються смартфонами, і уявлення користувачів про їх корисність та життєздатність, збільшують їх потенціальну корисність для просування фізичної активності.^{407, 408, 409}

Так, наприклад, щоденник тренувань «GumBoom» – є одним з демократичних тренерів для індивідуального тренування в обмежених умовах. Його можна успішно використовувати як професійним спортсменам так і новачкам, обравши для себе оптимальний режим занять.

Кожна людина вибирає для себе заняття згідно власної мети. Основним напрямком при виборі фізичних навантажень серед жінок є схуднення, тоді як у чоловіків пріоритетом є нарощування м'язової маси. Згідно різниці завдань в додатку GumBoom створено кілька бібліотек тренувань.

Характерними особливостями мобільних щоденників тренувань для Android є:

- індивідуальний підхід до кожного користувача;
- збереження результатів вимірів тіла;
- журнал навантажень дозволяє переглянути досягнення на шляху до мети;
- тренування для чоловіків і тренування для жінок;
- періодичність подій за календарем;
- секундомір і калькулятор повторного максимуму;
- складання власних тренувань;
- програми для новачків і програми для професійних спортсменів;
- збереження та відновлення резервних копій;
- звіти і результати тренувань можна поширити;
- динаміку тренувань чітко масштабується графіками.

Мобільні програми тренувань є незамінним помічником при самостійних заняттях фізичними вправами серед студентів. Це персональний мобільний тренер, який допомагає студентам під час самостійних занять фізичними вправами досягати поставлених цілей: контролювати вагу; збільшити витривалість; підтягнути фігуру; скинути зайву вагу; коригувати будову тіла; збільшити та поліпшити м'язовий тонус; скинути живіт; зробити прес ідеальним; накачати масу і набрати вагу; зміцнити здоров'я.

Мобільні додатки, зазвичай, видають календар з каталогом вправ. Працює все просто: обираєш дату, час і програму тренування, вказуючи кількість підходів і вагу для кожної вправи.

Програму можна обирати кожного разу з окремих вправ або ж обрати готовий комплекс, зібраний заздалегідь. Це зручно, якщо набір вправ майже не змінюється. Якщо вправи в списку немає – можна додати нову з докладним описом. Хоча багато інших подібних програм пропонують користуватися тільки своїм набором вправ і не дають додавати нові.

Доцільно заздалегідь планувати тренування за заготовленими комплексами, заповнюючи кількість підходів і вагу. А під час тренування відзначати одним натисканням виконані підходи. Якщо зробив менше або більше від запланованого – можна швидко змінити дані.

При виконанні вправ додаток підкаже, що на минулому тренуванні ви взяли більшу вагу або зробили більше повторень, і тоді, можливо, слід збільшити навантаження. Також є таймер і секундомір, що дозволяє контролювати тривалість виконання вправ.

⁴⁰⁷ Fedewa A. L., Ahn S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on childrens achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Res Q Exerc Sport*; 82 (3): 521-535.

⁴⁰⁸ Hua, J. (2010). How to: Make your mobile websites act more like native apps [Web log post]. Retrieved from: <http://blog.jimmyhua.com/2010/09/30/how-to-make-your-mobile-websites-act-morelike-native-apps/>.

⁴⁰⁹ Nutriweb, (2013). Měříme svůj pohyb. Retrieved from: <http://nutriweb.cz/cs/clanky/technologie/merime-svuj-pohyb>.

Додаток зручний для новачків. Для кожної вправи в довіднику є докладний опис, пояснення, яку групу м'язів вона задіює, а також поради та техніку виконання з ілюстраціями. Мобільний фітнес-додаток допоможе не тільки при виконанні силових вправ, але і при кардіо-навантаженнях. Як показники можна вибирати час, швидкість, відстань або інтенсивність.

Додаток становить графіки і статистику результатів виконання вправ. Крім самих тренувань, в додаток можна записувати результати вимірювань тіла: вага, обхват частин тіла і відсоток м'язової і жирової тканини.

У мобільного програмного забезпечення є недоліки: не завжди зрозумілий інтерфейс через велику кількість функцій і реклами. Другий мінус можна обернути на користь - від реклами можна позбутися відключивши інтернет, заодно буде менше відволікаючих чинників на тренуванні.

На підставі власних спостережень за застосуванням мобільних технологій під час самостійних занять фізичними вправами студентів 1-4 курсів ПХДПУ імені Григорія Сковороди та узагальнених даних аналізу науково-методичної літератури, були визначені фактори застосування мобільних технологій. Необхідними умовами ініціалізації вибраних факторів були: об'єктивність, сингулярність, зрозумілість та інформативність.

За результатами власних досліджень визначено, що 29,49% студентів володіють фітнес-трекером, причому найбільш поширеними типами є прикладні програми телефону (46,2% респондентів) та фітнес-браслети (44,7% студентів).

Відстеження кількості кроків було найбільш популярним серед 86,8% студентів, 84% респондентів повідомили, що пристрій заохочував їх участь у фізичній діяльності та може бути перспективним способом вимірювання та стимулювання здорової поведінки.

В 47,55% учасників було встановлено не більше одного мобільного додатку, призначених для здоров'я та фітнесу. Час використання мобільного додатку 42,65% респондентів становив 6 місяців, 16,78% повідомили про використання додатків більше року.

Майже 72,04% респондентів повідомили, що почали користуватися фітнес-додатком GymBooM із цікавості. 86,71% студентів вказали, що вони не завантажували платні додатки, 10,48% респондентів зазначили, що вони б розглянули можливість придбання додатків, якщо б знали напевне про їх переваги. 28,67% респондентів зазначили, що немає причин для покупки додатків, оскільки є безкоштовні аналоги. 89,51% респондентів зазначили, що додатки з надмірним введенням даних для реєстрації, складних операційних процедур або функцій були неприйнятними.

Фітнес-додатки надають можливість спілкуватися у соціальних мережах, проте 67,83% респондентів заявили, що вони не діляться відомостями про своє здоров'я і фітнес-поведінку у соціальних мережах і не будуть цього робити оскільки не вважають доцільним змішувати ці дані з їх діяльністю в соціальних мережах. Студенти використовували додатки з метою збільшення фізичної активності, раціонального харчування і підтримання оптимальної ваги, при чому 29,37% учасників зазначили, що вони досягали своєї мети і додатки їм в цьому допомагали.

На питання про те, як мобільний додаток допоміг їм досягти мети, учасники пояснили, що додаток покращував їх усвідомлення цільової поведінки та забезпечували заохочення чи підтримку через візуальні чи слухові сигнали. 53,84% учасників використовували додатки як інструмент для підтримки вже існуючої поведінки. 27,97% учасників повідомили про позитивні почуття, пов'язані з конкретними компонентами додатків. Так, студенти відзначили підвищення мотивації, завдяки більшій обізнаності стосовно власної поведінки.

Близько 16,78% учасників повідомили про негативні почуття (провина, сором, почуття напруженості) при користуванні додатками.

Отримані результати свідчать, що використання фітнес-додатків з оздоровчою метою є ефективною моделлю для поліпшення фітнес навичок студентів, персоналізації навантаження і заохочення до різних видів фізичної активності.

Отримані результати доповнюють відомості І. О. Золотарьової, А. М. Труш, А. L. Fedewa, J. Hua, Nutriweb щодо умов застосування мобільного програмного забезпечення в системі фізкультурної освіти (ФКіС). Підтверджена актуальність використання мобільних програм (додатків) під час навчально-виховного процесу студентів ВЗО.^{410, 411,412,413}

На думку деяких науковців, в нових історичних умовах виявилися як позитивні, так і негативні тенденції у фізичному вихованні студентської молоді.^{414, 415} До першої, віднесемо відмову від централізовано зарегламентованих організаційних форм роботи, які позбавляли творчості, ініціативності, пошуку нового і прогресивного, вільний вибір засобів для вирішення виховних і оздоровчих завдань; використання широкого спектра нетрадиційних видів фізичних і оздоровчих вправ, впровадження нових видів спорту; стимулювання розробки авторських навчальних програм тощо.

До другої – відсутність злагодженої системи управління фізичним вихованням в сфері освіти; повільне впровадження елементів національної системи фізичного виховання; незадовільне дидактичне забезпечення процесу фізичного виховання, що зумовлює зниження його якості, і нарешті, критичне ставлення, а інколи і нерозуміння окремими фахівцями тих кроків, що здійснюються з метою виправлення породжених кризою явищ; передчасна відмова від звичних, але дійових засобів фізичного виховання.

Інтенсивність та ефективність підготовки студентів до самостійних занять фізичними вправами з використанням мобільного фітнес додатка значною мірою визначається зрілістю самосвідомості і позитивною рефлексивністю особистості.

Виникненню зацікавленості до занять фізичними вправами сприяють також емоційне проведення всіх форм занять у вищій школі, оснащення й естетичне оформлення матеріально-спортивної бази, максимальна активізація діяльності студентів, за рахунок використання у навчальному процесі нетрадиційних форм організації занять, і, зокрема, використання сучасних мобільних програм та фітнес-трекерів.

Теоретична самопідготовка передбачає формування необхідного обсягу знань з фізичного виховання. Принцип єдності теорії й практики під час реалізації самостійних занять формується на певних дидактичних засадах, які передбачають взаємозв'язок цілей, змісту, методів, форм організації і способів навчання³.

Формування відповідних умінь і навичок для самостійних занять фізичними вправами з використанням мобільних фітнес-програми спрямоване на вирішення взаємопов'язаних завдань:

- оцінка вихідного стану фізичного розвитку і здоров'я на підставі об'єктивних і суб'єктивних показників;
- актуалізації особистості, усвідомлення потреби бути здоровим;
- стабілізації мотивації до систематичних занять оздоровчою фізичною культурою;
- формування «Я-образу» (бажаного рівня фізичної підготовленості),
- вибору адекватних засобів оздоровчої фізичної культури й оздоровлення;
- розробку змісту програми самостійних фізкультурно-оздоровчих занять;
- здійснення самоконтролю в процесі систематичних занять фізичними вправами;

⁴¹⁰ Золотарьова І. О., Труш, А. М. Застосування мобільного навчання в системі освіти. Системи обробки інформації. – 2015. (4), 147-150. http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2015_4_32.

⁴¹¹ Fedewa A. L., Ahn S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on childrens achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Res Q Exerc Sport*; 82 (3): 521-535.

⁴¹² Hua, J. (2010). How to: Make your mobile websites act more like native apps [Web log post]. Retrieved from: <http://blog.jimmyhua.com/2010/09/30/how-to-make-your-mobile-websites-act-morelike-native-apps/>.

⁴¹³ Nutriweb, (2013). Měříme svůj pohyb. Retrieved from: <http://nutriweb.cz/cs/clanky/technologie/merime-svuj-pohyb>.

⁴¹⁴ Бачинська Н. В. Застосування сучасних пристроїв для самоконтролю під час занять фізичним вихованням та спортом // Н. В. Бачинська, Д. О. Шульга. Д.: ДНУ, 2016. – С. 10-12.

⁴¹⁵ Булатова М. М. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні / М. М. Булатова, Ю. А. Усачов // Теорія і методика фізичного виховання; за ред. Т. Ю. Круцевич. – Київ: Олімп. л-ра, 2008. – С. 320-354.

➤ підсумковий контроль за результатами реалізації програми.

Організація і структура самостійних занять передбачали комплексний розвиток провідних функціональних систем і фізичних якостей організму.

Досягнути оздоровчого ефекту в процесі самостійного виконання фізичних вправ з використанням програми можна лише при дотриманні основних принципів: поступовості, систематичності, адекватності і різнобічної спрямованості тренувань.

Для визначення оптимального фізичного навантаження є доцільним оцінювати ступінь фізичного навантаження за принципом фізіологічного правила Арндта-Шульца: слабкі впливи не роблять помітного впливу на організм, середні – сприятливі, а сильні й надсильні – здатні викликати порушення в ньому³. Малим вважається навантаження в тому разі, якщо після його виконання частота пульсу дорівнює 108-130 уд/хв., середнім – 132-166 уд/хв., великим – 168-180 уд/хв., і максимальним, якщо частота пульсу більше 180 уд/хв. Тренування з малими фізичними навантаженнями (частота пульсу 108-130 уд/хв.) мають підтримуючий характер, тобто підтримують досягнутий рівень функціонального стану організму. Тренування із середніми фізичними навантаженнями (частота пульсу 132-166 уд/хв.) мають розвиваючий характер, тобто сприяють підвищенню функціональних можливостей організму.⁴¹⁶

Студенти, які почали самостійні заняття фізичними вправами, особливо юнаки і дівчата з ослабленим здоров'ям, спочатку повинні виконувати малі фізичні навантаження (частота пульсу 108-166 уд/хв.). До великих фізичних навантажень слід переходити, тільки досягнувши гарної тренуваності.

Контролювати ступінь фізичного навантаження під час самостійних занять фізичними вправами можливо за допомогою фітнес-браслета, встановивши сповіщення про пульсові режими. Фітнес-браслет в режимі реального часу повідомить про частоту пульсу.

В залежності від індивідуальних можливостей, а також графіку занять набір вправ змінюється на рекомендовані програмою GumBoom або ж за власною ініціативою. Водночас спрямованість і черговість вправ є постійними.

За результатами аналізу отриманих даних спостерігається зниження рівня фізичного здоров'я студентів, зниження рівня їх фізичної підготовленості та рухової активності. Причиною різкого зниження здоров'я студентської молоді, на думку багатьох авторів, є, насамперед, інтенсивна освітня діяльність, багата на високі розумові навантаження і нервово-емоційні напруження.^{417, 418} Отже, однією з найбільш гострих проблем на сьогодні є підвищення стану здоров'я і фізичного стану молоді.

Висновок. Таким чином, на наш погляд, інтенсивність та ефективність застосування студентами мобільного програмного забезпечення під час самостійних занять фізичними вправами значною мірою визначається зрілістю самосвідомості і позитивною рефлексивністю особистості та дотриманням основних принципів фізичного виховання. Отримані результати свідчать, що використання фітнес-додатків з оздоровчою метою є ефективною моделлю для поліпшення фітнес навичок студентів, персоналізації навантаження і заохочення до різних видів фізичної активності.

⁴¹⁶ Кашуба В. А. Из досвіду використання інформаційних технологій у процесі занять фізичним вихованням різних груп населення / В. Кашуба, С. Футорний // Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт : журнал / уклад. А. В. Цьось, А. І. Альошина. – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. – Вип. 21. – С. 81-90.

⁴¹⁷ Булатова М. М. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні / М. М. Булатова, Ю. А. Усачов // Теорія і методика фізичного виховання; за ред. Т. Ю. Круцевич. – Київ: Олімп. л-ра, 2008. – С. 320-354.

⁴¹⁸ Золотарьова І. О., Труш, А. М. Застосування мобільного навчання в системі освіти. Системи обробки інформації. – 2015. (4), 147-150. http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2015_4_32.

Література

1. Бачинська Н. В. Застосування сучасних пристроїв для самоконтролю під час занять фізичним вихованням та спортом // Н. В. Бачинська, Д. О. Шульга. Д.: ДНУ, 2016. – С. 10-12.
2. Булатова М. М. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні / М. М. Булатова, Ю. А. Усачов // Теорія і методика фізичного виховання; за ред. Т. Ю. Круцевич. – Київ: Олімп. л-ра, 2008. – С. 320-354.
3. Дутчак М. В. Парадигма оздоровчої рухової активності: теоретичне обґрунтування та практичне застосування / М. В. Дутчак // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2015. – № 2. – С. 44-52.
4. Золотарьова І. О., Труш, А. М. Застосування мобільного навчання в системі освіти. Системи обробки інформації. – 2015. (4), 147-150. http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2015_4_32.
5. Карпюк Р. П. Концептуальні засади сучасної парадигми якості вищої фізкультурної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2015. 3 (2), 153-156.
6. Кашуба В. А. Із досвіду використання інформаційних технологій у процесі занять фізичним вихованням різних груп населення / В. Кашуба, С. Футорний // Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт: журнал / уклад. А. В. Цьось, А. І. Альошина. – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. – Вип. 21. – С. 81-90.
7. Хотієнко С. Сучасний прогресивний досвід європейських країн у сфері фізичного виховання студентської молоді / Світлана Хотієнко, Катерина Соколюк / Форум прихильників фізичної культури, студентського спорту та здорового способу життя: міжн. наук.-практ. конф. (Дніпро, 10 листопада 2016 року): матеріали конференції. – Дніпро: ДНУ ім. Олеся Гончара, 2016. – С. 213-216.
8. Fedewa A. L., Ahn S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Res Q Exerc Sport*; 82 (3): 521-535.
9. Hua, J. (2010). How to: Make your mobile websites act more like native apps [Web log post]. Retrieved from: <http://blog.jimmyhua.com/2010/09/30/how-to-make-your-mobile-websites-act-morelike-native-apps/>.
10. Nutriweb, (2013). Měříme svůj pohyb. Retrieved from: <http://nutriweb.cz/cs/clanky/technologie/merime-svuj-pohyb>.

ANNOTATION

Part 1. MODERN CONCEPTS AND TECHNOLOGIES IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

1.1. Nadiia Vientseva. INTEGRATION IN EDUCATION AS A FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

The author analyzes the scientific literature and identifies the components of the concept of "sustainable development". The study identifies features of sustainable development in Ukraine. The author gives an example of the use of educational technology "Ecology and Development" and argues the need to use integrated education as a factor of sustainable development of society.

1.2. Olha Vasko, Alla Kolyshkina, Vita Butenko, Oleksandr Kolyshkin. THE ISSUE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S SELF-CONTROL SKILLS FORMATION IN THEORY AND MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

The essence of the concept of "self-control" is analyzed, different approaches of researchers to its interpretation are revealed. Self-control is considered as one of the leading components of junior schoolchildren's educational activity. The psychological and pedagogical bases of self-control formation in primary school pupils are highlighted. The levels of self-control formation (lack of control, control at the level of involuntary attention, potential control, actual control, potential reflexive control, actual reflexive control) are distinguished. Formation of self-control skills in modern educational practice with the use of such methods as "Drawing necklaces" (the method of I. Arhinska) and "Continue the pattern" (modified version of H. Kumarina's technique) was investigated.

1.3. Olena Havrylo, Yevdokiia Kharkova, Olha Shapovalova, Svitlana Parfilova. DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITIES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROJECT IMPLEMENTATION PROCESS

This section addresses issues research activity of older preschool children. The problem primarily follows from low level of cognitive interest. The project of work on a meteorological platform of the institution of preschool education is proposed for the development of children's research activities. Performance testing of implementation of this project showed a significant increase in cognitive interest in research and the content of knowledge about inanimate nature, the ability of children to monitor the weather.

1.4. Liudmyla Honchar. TECHNOLOGY OF INCREASE THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF PARENTS FROM FAMILIES OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS

The article describes the technology of social and pedagogical support for raising the educational potential of parents from families of internally displaced persons. It covers the stages (purposeful, organizational, activity-corrective, reflective), directions (informational, therapeutic, actively-creative), principles (humanization, personality-oriented orientation, subject-subject interaction, purposefulness and integrity of cooperation and partnership, prevention). Within the framework of the technology, the program of social and pedagogical support of parents from families of internally displaced persons is presented, the introduction of which provides various forms and methods of working with parents, teachers, the use of innovative methods of adult learning.

1.5. Tetiana Dolubekova. CULTURAL THINKING DEVELOPING TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF FORMING OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

The process of educational reforms has started in Ukraine. On September 2017 the new law “About Education” was adopted which foresees the forming of conscious, socially active citizens able to provide the economic growth and cultural development of the country. The New Ukrainian School is oriented to educational process which is not only reproductive but also supports the development of critically thinking personality who shows attitude to certain events, facts, personalities, logically state his/her point of view, able to compare, make conclusions and appreciate the scientific discoveries and innovation. The school reform proposes new technologies, methods and forms of education. The upgrading of educational system is characterized by reinforcing attention to the individual. In the modern conditions it is very important to form a person of new type who is ready for changes and creative thinking, a person who is able to be successful in the modern information society. According to the sociological researches, the most demanding abilities in the world labor market there will be capability to study all year round, critical thinking, set and achieve goals, communicate in the multicultural society.

1.6. Lyudmyla Kokorina. THE SUPPORT OF THE GIFTED AS ONE OF THE CONDITIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT (EXPERIENCE OF POTENTIAL STUDENTS’ IDENTIFICATION IN SPANISH SCHOOLS)

This article aims to generalize the experience of gifted children identification in Spanish schools. The stages of gifted children identification at secondary schools are outlined in the article. The article also states and gives a brief review of the up-to-date gifted children identification model, which includes two stages: the search and determination of potentially gifted students and psychological pedagogical evaluation. The author generalizes the means of children’s potential identification, which can be used while high ability children identification.

1.7. Oleksandr Kolyshkin, Olha Vasko, Alla Kolyshkina, Vita Butenko. DIRECTIONS OF COOPERATION OF THE SPECIAL NEEDS TEACHER WITH FAMILIES THAT RAISE CHILDREN WITH DISABILITIES

The paper defines modern approaches to cooperation of the special needs teacher with families that raise children with disabilities, taking into account individual characteristics of parents, types of families, interpersonal relationships and upbringing styles. The main tasks of correctional pedagogical work in the family, the principles of work of the special needs teacher with such families, methods and techniques that parents should be taught to apply in the process of raising their child are revealed. It is emphasized that parents and teachers need to choose the most optimal conditions and forms of teaching, upbringing, physical development that ensure normal life of such children in society. It is noted that effectiveness of rehabilitation of a child with developmental disabilities depends on the degree of integration of the family into society.

1.8. Alla Kolyshkina, Olha Vasko, Oleksandr Kolyshkin, Vita Butenko. THE ISSUE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN’S ENVIRONMENTALLY EXPEDIENT BEHAVIOR FORMATION IN THEORY AND SCHOOL PRACTICE

The article is devoted to theoretical and practical substantiation of environmentally expedient behavior of junior schoolchildren. In order to achieve the purpose of the publication such methods were used: theoretical (analysis of scientific sources on the issues of research, regulatory and program documents; comparison, systematization, classification and generalization of the obtained theoretical and empirical data, which clarify the essence of the concept “pupils’ environmentally expedient behavior”) and empirical: questioning with the use of closed-ended and open-ended questions; conversations that gave an opportunity to further explore psychological characteristics of the child, the nature and level of his/her knowledge, interests, motives and actions by analyzing received answers; observing the actions and behavior of primary school pupils in experimental and real-world settings; solving problem situations.

1.9. Oksana Smirnova. PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF IMPLEMENTING SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The proposed scientific work presents a retrospective analysis of project activity as a means of introducing sustainable development in out-of-school educational establishments, reveals the content and nature of project activity in out-of-school educational establishments, presents their classification in different directions.

After all, extracurricular activities today should be considered as an important factor for the sustainable development of education for the full disclosure of students' abilities and solving various educational problems, creating a holistic system for finding and educating a creatively gifted person.

1.10. Maryna Shastalo, Inna Horbenko. USAGE OF NONVERBAL COMMUNICATION IN PE LESSON

The authors study the usage of nonverbal communication. This type of communication takes high niche of the person-society chain. As the title implies the article describes the usage of nonverbal communication in PE lessons and the results of students' reaction. It is proved that the teacher should be not only a master of linguistic culture, but also of nonverbal behavior, because nonverbal communication sometimes gives more information than words.

1.11. Olga Shevchenko, Anastasia Melnik. SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF HEALTHCARE FOR PUPILS

The article identifies the influence of game tools on the body of students, their physical development and preparedness. It is determined that the basis of forming a healthy way of life is based on the personality-motivational setting of the individual to embody his social, physical, intellectual and mental abilities and abilities. Healthy lifestyles are the most effective means and method of ensuring. The peculiarities of the organization and holding of the games are explained. It is proved that active motor activity of game character and positive emotions caused by it enhance all physiological processes in an organism, improve work of internal organs and systems of schoolchildrens.

1.12. Olha Shapovalova, Svitlana Parfilova, Yevdokiia Kharkova, Olena Gavriilo. QUALITY MANAGEMENT EDUCATIONAL SERVICES IN GREAT BRITAIN: INSTITUTIONAL REGULATION

The article highlights the peculiarities of the institutional regulation of the educational services quality management process in Great Britain. The types of educational institutions and the level of autonomy in the management of the quality of educational services in each of them are described, namely: maintained schools: community schools, foundation schools, voluntary aided schools, voluntary controlled schools; academies: "converter" academies, "sponsor-led" academies and independent schools. The essence of the concepts "national standards of achievement" and "floor standards" is revealed. The structure of the national curriculum in modern conditions is described. The requirements, with which the school must comply in the implementation of self-evaluation procedure, are specified. It is concluded that at the institutional level the educational services quality management involves internal assessment (self-evaluation) and improvement of the educational institution. Data regarding the results of self-evaluation is reviewed by the independent Inspectorate Ofsted and used by the Department of education in the preparation of schools performance tables, which are then published on the website of the Department. The frequency of inspections depends on the level of success of the institution.

Taking into account the urgency of the creative use of positive achievements of foreign experience in the practice of native schools, the perspective directions for further research are seen in the development of recommendations regarding the opportunities for the introduction of progressive British ideas about quality management of educational services in Ukraine.

Part 2. CONTEMPORARY APPROACHES TO THE APPLICATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT PRINCIPLES IN HIGHER EDUCATION

2.1. Alla Stepanyuk, Halyna Zhyrska, Nataliia Mishchuk, Ljubov Barna. IMPLEMENTATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IDEAS INTO THE CONTENT OF NATURAL SCIENCE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING

One of the possible ways of advance modernization of pedagogical education in Ukraine in order to create a base for pedagogical workers of the new generation training and to provide conditions for formation and development of modern alternative models of teachers' professional and personal development on the principles of sustainable development has been considered.

Main ideas of the concept of sustainable development which should be included into the content of future natural science teachers training have been singled out. The ways of integration of education for sustainable development and teachers' professional training have been determined and the methodical system of their implementation has been proposed. The cornerstone factor of this system is the idea of combining the activity approach to acquired knowledge with their ethical reflection, understanding of personal value in everyday life.

2.2. Lyudmyla Biryuk, Serhiy Pishun. THEORETICAL AND METHODICAL BASES OF APPLYING THE INTEGRATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Integration processes are a priority in the overall development of the educational process and are aimed at the implementation of many education principles: beginning from the forming a holistic picture of the world, planetary thinking, the skills to unite narrow sectoral problems into a single holistic system during the realizing the principle of national education orientation, which involves the integration of education national history, Ukrainian culture, traditions, to the openness of education, which in turn leads to integration into the world educational space.

Understanding the integrative education is in the scientifically grounded, organic interpenetration of different branches of knowledge in order to optimize and increase the efficiency of forming a holistic world picture of students within the same subject.

2.3. Valentyna Bohatko, Alla Vinnichuk, Inna Zavalniuk. MODERN INTERACTIVE APPROACHES TO TEACHING LECTURE DISCIPLINES IN THE SYSTEM OF DISTANCE HIGHER EDUCATION (PHILOLOGICAL FOCUS AREA)

The article traces the role of modern interactive varieties of lecture in the educational process of students of philology. It describes the interactive forms of organizing academic activity which was implemented in the methodological model that we developed, and was also experimentally validated. We provide an analysis of traditional and predominant forms of the academic process in institutions of higher education. The varieties of lectures singled out are such lectures as problem-based lecture, lecture as a dialogue, visualization lecture, binary lecture, dispute, consultation, lecture with deliberate mistakes. We introduce a system of assignments aimed at effective retention of the learning material.

2.4. Olha Zaitseva. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING THE SYSTEM OF SCIENTIFIC AND METHODICAL WORKAS THE CONDITION OF CONSTRUCTING A TEACHER'S SUCCESSFUL PROFESSIONAL CAREER

The paper deals with the essence, tasks and perspective directions and actual forms of organizing the scientific and methodical work at the institutions of general secondary education. The components and levels of the teacher's innovative activity, the possibilities of its development through participating in pulsating and non-standard forms which differ in the originality of their organizing were analyzed. The effective experience of organizing the scientific and methodical

work in modern pedagogical practice was covered, the structural and functional model of managing this process was presented. The organizational and pedagogical conditions for implementing the model to build a teacher's successful professional career were grounded.

2.5. Mykola Kravchenko, Lubov Kravchenko. DETERMINING THE NEED FOR PROFESSIONAL SKILLS AND ITS IMPACT ON SUPPLY

The primary purpose of training the personnel of a learning organization is to increase the value of its human resources – human capital. Achieving this goal depends, first and foremost, on the extent to which the learning objectives are in line with staff development and organizational management strategies. If staff training does not fit the company's management strategy, then it may result in wasted money and wasted employee time. Determining staff training needs is the discrepancy between the knowledge, skills and competencies that company staff must have to meet its current, medium-term and long-term goals, and those knowledge, skills and skills that staff have today. Determination of the need for employee development is carried out at all levels of management: organization, structural unit, individual employee. The article describes the notion of professional skills, outlines measures in the field of vocational education and training policies aimed at developing entrepreneurship, suggests ways to improve the needs of vocational training.

2.6. Snizhana Kubrak. CONTINUING EDUCATION AS A PRECONDITION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF A SPECIALIST

The higher education system is designed to form a special type of employee – the subject of social and professional activity, an original, active personality capable of continuous development and self-development. In today's labour market, a highly educated, highly professional employee able to think in a new way is appreciated. Ecologization of education system through interdisciplinary communication contributes to the systematization of knowledge. This involves the systematization of information obtained in one or more classes: establishing a sequence in the disclosure of certain parties or properties of known objects, phenomena, processes and strict logical classification. The systematization of knowledge is also carried out at each session: each part of the new material is based on the previously learned, linked to it and at the same time forms the basis for understanding the next topic.

2.7. Jevgenija Nevedomsjka. DEPENDENCE OF STUDENT ANXIETY FROM TEMPERAMENT AND ITS OPTIMIZATION DURING THE EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with the concept of «anxiety», a comparative analysis of the concepts of «anxiety», «anxiety», «fear» analyzed the scientific literature on anxiety problems, set goals and objectives of the pilot study disclosed method of the experiment. The study proved that the level of anxiety of the student depends on the type of temperament. Such data will be useful to teachers in the educational process. Recommendations teachers of higher educational institutions to optimize the level of anxiety of students.

2.8. Olena Perevorska, Iryna Kobzieva, Tetyana Pryhodko. COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article describes the content and components of communicative competence. Basing on the analysis of scientific and methodological literature, where scientists suggested various components of communicative competence, we have found out that the content of communicative competence should be adequate to the psychological structure of a personality. Communicative competence is a result of educational, cognitive and practical activities, as well as one's personal life experience. The article highlights ways of communicative competence development in higher education students. The authors identified and substantiated research methods that ensure communicative competence development in higher education students. The paper presents the research results of the level of communicative competence in higher education students analyzed and conclusions drawn. Continued research in to the given issue appears is fully justified.

2.9. Nataliia Storonska. THE VECTOR OF SCIENTIFIC ACTIVITY OF THE INSTITUTE OF MUSICAL ART IN DROHOBYCH IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN PEDAGOGY, ART AND CULTURE

The article describes the concept of a science school in an artistic environment. Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University teaching staff's scientific achievements are systematized and analyzed in the context of the development of contemporary academic art of Ukraine.

2.10. Yevdokiia Kharkova, Olha Shapovalova, Svitlana Parfilova, Olena Gavriilo. CHARACTERISTICS OF MENTORING TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

On the basis of the study, it has been determined that mentoring is a form of interpersonal subject-subject interaction in joint activities aimed at developing applied professional competences of a young teacher and a mentor with the aim of a purposeful professional development of a young teacher and a mentor.

The analysis of scientific sources has allowed to design the technological model of professional development of a young teacher on the basis of mentoring in conditions of a preschool education institution, which contains the following blocks: theoretical-target as scientific substantiation of conceptual ideas, approaches, principles; organizational-technological as a specially organized technology of interaction; reflexive-corrective as a complex of diagnostic methods, criteria, levels and result of professional development of young teachers. Four consecutive stages of introduction of young teachers' professional development technology based on mentoring in conditions of PEI are distinguished: analytical-prognostic, problem-search, operational-technological, reflexive-corrective. Implementation of this technology takes place at several levels: administrative, team (collegial), mentoring and operational (personal).

2.11. Svitlana Shekhavtsova. THE SYSTEM OF FUTURE TEACHERS' SUBJECTNESS FORMATION IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING: A SYSTEMATIC APPROACH

The article deals with the problem of forming future teachers' subjectness in the course of professional training. The purpose of the article is to develop a system of forming future teachers' subjectness in the course of professional training in the context of a systematic approach. The systematic approach gives an opportunity to consider future teachers' subjectness in the course of professional training with their involvement in various activities in the structure of vocational and pedagogical activity as a system, in the interconnection and interaction of all components and elements of this system. The system of forming future teachers' subjectness in the course of professional training involves: the exchange of cultural meanings between the subjects of learning, which takes place in the process of dialogic, creative educational interaction; the decisive role in the professional development of the future teacher is played by the educational environment of the university.

Part 3. APPLIED ASPECTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IDEAS IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATION

3.1. Mariana Baran, Lesia Uhryn. THE IMPORTANCE OF A INTERDISCIPLINARY APPROACH IN TEACHING HIGHER MATHEMATICS FOR IT SPECIALITIES

At this stage of an increasingly evolving society, the demands on its members as drivers of this development are increasing. The old rules and canons of life lose their ground and are forced to change. Society is increasingly demanding the availability of universal individuals who, by acquiring knowledge, are able to successfully transform them into the realities of the future. In particular, IT professionals are one of these individuals. Therefore, their education should be treated more carefully, taking into account all future prospects. Since higher mathematics is one of the basic disciplines of teaching such specialists, its teaching is subject to even higher requirements than to other disciplines, because it permeates almost all of them. This paper addresses the problem of the impossibility of teaching this discipline without a competent interdisciplinary link with other disciplines of educational programs.

3.2. Oksana Bespalova, Yurii Liannoi, Tetiana Buhaienko, Nadiia Avramenko, Yurii Kurnyshev. MOTIVATIONAL-VALUE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF FUTURE BACHELORS' DEGREES IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY FOR THE APPLICATION OF FITNESS AND HEALTH TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The article presents the structure of the bachelors' degree in physical therapy, ergotherapy for the use of physical and wellness technologies, which includes interrelated and interdependent structural components: motivational-value, conative-content, subject and activity. The essence and meaning of the motivational value component of readiness are revealed, approaches to the interpretation of key concepts of "motivation" and "value" are analyzed; the criterion base of the motivational-value component and indicators according to it were determined, the diagnostic toolkit was selected with the purpose of estimation of the level of preparedness of future bachelors in physical therapy, ergotherapy for the use of physical and health technologies by the selected component.

3.3. Vita Butenko, Alla Kolyshkina, Olha Vasko, Oleksandr Kolyshkin. MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR PRESCHOOLERS' HEALTH-SAVING COMPETENCE FORMATION BY MEANS OF GAME ACTIVITY

The model of training future teachers for preschoolers' health-saving competence formation by means of game activity and pedagogical conditions for its implementation are developed and theoretically substantiated. Three interrelated units of the proposed model (target, content-organizational, final-diagnostic) are outlined. Target unit covers the purpose and tasks of the specified training. Content-organizational unit reveals the content of the developed model and includes general didactic principles: purposefulness, scientificity, natural correspondence, consciousness, activity, positive emotional background; specific principles: unity of all components of the specified training; integration of health-saving component into the content of future teachers' training; creativity in the use of means of game activity in the formation of preschoolers' health-saving competence); structural components (motivational, cognitive, activity, personal, reflexive, creative), methods, forms and means of training future teachers for preschoolers' health-saving competence formation by means of game activity. Final-diagnostic unit reflects evaluation of future teachers' readiness to form preschoolers' health-saving competence by means of game activities. The relevant criteria and indicators (motivational, cognitive, activity, personal) are described, which characterize three levels of readiness (high, sufficient, low) and reflects the expected outcome of the professional training.

3.4. Hanna Zviahina. FORMATION OF LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE BY FOREIGN STUDENTS OF NON-SPECIALIZED UNIVERSITY

The purpose of the study is to describe development the linguoculturological competence by foreign students of non-specialized university. The ways and methods of forming the national-cultural component of a foreign (Ukrainian) language as part of the humanitarian component of the Concept of Sustainable Development of Ukraine are considered. The realization of the competence under consideration is due to the combination of classroom and extracurricular work of students. The ultimate goal is the formation of a multicultural personality, ready for intercultural dialogue.

3.5. Ihor Ivanii, Olena Ivanii. MODERN MODEL OF HIGHER PROFESSIONAL PHYSICAL EDUCATION: ACME-CULTURAL DIMENSION

The study analyses the formation of modern models of higher education and defines a set of provisions that form the basis of the main directions of modernization of higher professional physical education in the context of the ideas of the acme-culturological paradigm. It is shown that the combination of acmeological and culturological paradigms in a single acme-culturological (integrative) approach and its implementation in professional training of future specialists of physical education and sports involves the following conceptual transformation of the main structural component of higher physical education: at the level of educational purposes – to form professional-pedagogical culture of future specialists; at the content level – to strengthen acmeology and culturological component; at the level of pedagogical technologies – to focus on active mastering of acme-culturological norms and values by future specialists; at the level of the educational environment – to create acme-culturologically saturated – learning environment; at the organizational-managerial level – to form the organizational culture of institutions of higher education; at the productive level – to shape the personality of future specialist of physical education and sports as a subject of culture.

3.6. Oleksandr Mikheienko, Vitalina Lytvynenko, Yuliia Karpenko. THE INTERRELATION OF COMPETENCY AND INTERDISCIPLINARY APPROACHES AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF COMPETITIVE STRATEGIES FOR TRAINING HUMAN HEALTH PROFESSIONALS

Quality management of modern education is associated with a rethinking of the purpose and the result of training, the formation of a competent model of specialist training. The implementation of the competence approach requires a multidisciplinary study of the processes of quality management education, the involvement of diverse knowledge, modernization of the content of the pedagogical process. The content of the training of a human health specialist is formed by the integration of a complex of disciplines, the choice of which is predetermined by the subject of educational activity, which is gradually transformed into the subject of professional activity.

3.7. Olena Muraviova, Victoria Arkhypova. TANDEM FOREIGN LANGUAGES LEARNING AS THE WAY OF DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with research in the field of introducing the tandem teaching methodology into foreign languages learning as new educational paradigm. There have been described characteristic advantages of teaching English in groups of students divided into pairs, where one is native or more competent. The authors gave practical recommendations for teachers who try to overcome the difficulties by means of bilingual conversation sessions and find new methods of work using reading, writing, audio and video tools. It suggests decision making and solving interactive communicative tasks in situations, close to real communication with foreign partners. The proposed principles of teaching will contribute to the increase of cross-cultural and professional competence, students' motivation and better learning of curriculum material in higher technical educational establishments.

3.8. Nikolay Naumov, Yurii Cheberichko, Oleksandr Mamaikin. THEORETICAL ASPECTS OF STUDENTS' ADAPTIVE ABILITIES DEVELOPMENT AS THE ASPECT OF LABOUR SAFETY COURSE TEACHING

The paper deals with the issues of development of adaptive abilities of students under the conditions of the course "Labour Protection". The aim of the paper consists in the description of the theoretical preconditions of consideration of the organization and pedagogical conditions of teaching of the course "Labour Protection" with respect to the need of development of adaptive students'abilities. The specifics of studies focused on the abovementioned issues is described. It is pointed up that the training of students aimed at the development of their relevant skills is based on the following aspects of training: informational, motivational and personalized, cognitive, and practical.

3.9. Olha Sova. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF FINE ART DURING THE WORK ON THE PLEIN-AIR

In a scientific publication essence of artistically-pedagogical abilities of future teachers of fine art is specified and the components of their structure are distinguished. It is well-proven that communicative abilities of artist-teacher are responsible for providing of the pedagogical co-operating with students in a certain educational situation and are directed to search the expressions of creative intention by descriptive means. Effective methodology of forming the communicative skills of students is offered during plein-air practice, that leans on the modern methods of studies at a collaboration, stimulation of creative activity and creative situations. It is marked in the article, that dual studies come forward as a leading educational form of realization the methodology. It is underlined, that the communicative component of artistically-pedagogical abilities is formed establishes the capacity of future teacher of fine art for the interactive co-operating with students and transmission to them of the purchased artistic knowledge and skills.

3.10. Victoria Tsytko. TOURIST-EDUCATIONAL ASPECT OF USING INNOVATIVE MODERATION IN THE PROCESS OF TRAINING STUDENTS OF THE SPECIALTY OF TOURISM

The article describes innovative processes in the tourism industry and reveals one of the methods of innovative pedagogical technology – moderation, its main aspects that contribute to the activation of the educational process, the development of students' professional abilities to analyze information and independent decision-making.

The step-by-step model of carrying out moderation in the process of professional training of students of the specialty "Tourism" on the example of the discipline "Tourism" is offered.

3.11. Natalia Chuprun, Tetiana Kravchenko. USE OF MOBILE SOFTWARE APPLICATIONS IN INDIVIDUAL PHYSICAL EXERCISES

The article is devoted to the problem of organizing independent exercises with physical exercises using mobile application among student youth. The purpose of the work is to analyze, summarize and systematize data on modern approaches to the use by GymBoom students during self-employment exercises. Methods of research: theoretical analysis and generalization of literary sources, surveys, pedagogical observations. It was found that 29.49% of students have a fitness tracery, with the most common types being telephone applications (46.2% of respondents) and fitness bracelets (44.7% of students). Students used supplements to increase physical activity, nutrition and optimal weight, with 29.4% of the participants noted that they had achieved their goal and helped them to supplement it. About 16.78% of participants reported negative feelings (guilty, shame, feelings of tension) when using applications. The effectiveness of the use of GymBoom by students during self-study exercises is largely determined by the maturity of self-awareness and the positive reflectiveness of the individual and adherence to the basic principles of physical education. The results indicate that using health fitness programs is an effective model for improving student fitness skills, personalizing workload and encouraging different types of physical activity.

ABOUT THE AUTHORS

Part 1. MODERN CONCEPTS AND TECHNOLOGIES IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

1.1. Nadiia Vientseva – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine

1.2. Olha Vasko – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Alla Kolyshkina – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Vita Butenko – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Oleksandr Kolyshkin – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

1.3. Olena Havrylo – PhD of Biological Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Yevdokiia Kharkova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Olha Shapovalova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Svitlana Parfilova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

1.4. Liudmyla Honchar – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kyiv, Ukraine

1.5. Tetiana Dolubekova – Teacher, Slovyansk Secondary School № 18, Slovyansk, Ukraine

1.6. Lyudmyla Kokorina – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Horlivka Institute for Foreign Languages of SHEI "Donbas State Pedagogical University", Bakhmut, Ukraine

1.7. Oleksandr Kolyshkin – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Olha Vasko – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Alla Kolyshkina – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Vita Butenko – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

1.8. Alla Kolyshkina – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Olha Vasko – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Oleksandr Kolyshkin – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Vita Butenko – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

1.9. Oksana Smirnova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

1.10. Maryna Shastalo – Teacher, Public Educational Institution Berdyansk Machine Building Professional Lyceum, Berdyansk, Ukraine

Inna Horbenko – Teacher, Primary and Secondary General School #4, Berdyansk, Ukraine

1.11. Olga Shevchenko – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine

Anastasia Melnik – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine

1.12. Olha Shapovalova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Svitlana Parfilova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Yevdokiia Kharkova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Olena Gavriilo – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Part 2. CONTEMPORARY APPROACHES TO THE APPLICATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT PRINCIPLES IN HIGHER EDUCATION

2.1. Alla Stepanyuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Halyna Zhyrska – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Nataliia Mishchuk – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Ljubov Barna – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

2.2. Lyudmyla Biryuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine

Serhiy Pishun – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine

2.3. Valentyna Bohatko – PhD in Philology, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine

Alla Vinnichuk – PhD in Philology, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine

Inna Zavalniuk – Doctor in Philology, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine

2.4. Olha Zaitseva – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine

2.5. Mykola Kravchenko – PhD in Economics, Associate Professor, Dnipro State Agrarian and Economic University, Dnipro, Ukraine

Lubov Kravchenko – Postgraduate Student, Dnipro Academy of Continuing Education, Dnipro, Ukraine

2.6. Snizhana Kubrak – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Zhytomyr National Agroecological University, Zhytomyr, Ukraine

2.7. Jevgenija Nevedomsjka – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

2.8. Olena Perevorska – PhD in Philology, Associate Professor, Oles Gonchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine

Iryna Kobzieva – Head of Educational-Methodical Laboratory, Dnipro Academy of Continuing Education, Dnipro, Ukraine

Tetyana Pryhodko – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Oles Gonchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine

2.9. Nataliia Storonska – Leading Concertmaster, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

2.10. Yevdokiia Kharkova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Olha Shapovalova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Svitlana Parfilova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Olena Gavriilo – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

2.11. Svitlana Shekhavtsova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine

Part 3. APPLIED ASPECTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IDEAS IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATION

3.1. Mariana Baran – PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine

Lesia Uhryn – Senior Specialis, Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine

3.2. Oksana Bepalova – Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Yurii Liannoi – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Tetiana Buhaienko – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Nadiia Avramenko – Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Yurii Kurnyshev – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

3.3. Vita Butenko – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Alla Kolyshkina – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Olha Vasko – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Oleksandr Kolyshkin – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

3.4. Hanna Zviahina – PhD in Philology, Associate Professor, Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine

3.5. Ihor Ivanii – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Olena Ivanii – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

3.6. Oleksandr Mikheienko – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Vitalina Lytvynenko – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Yuliia Karpenko – Senior Lecturer, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

3.7. Olena Muraviova – Senior Lecturer, Kharkiv State University of Food Technology and Trade, Kharkiv, Ukraine

Victoria Arkhytova – Senior Lecturer, Kharkiv National University of Radioelectronics, Kharkiv, Ukraine

3.8. Nikolay Naumov – PhD of Technical Sciences, Associate Professor, Dnipro University of Technology, Dnipro, Ukraine

Yurii Cheberichko – Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Dnipro University of Technology, Dnipro, Ukraine

Oleksandr Mamaikin – PhD of Technical Sciences, Associate Professor, Dnipro University of Technology, Dnipro, Ukraine

3.9. Olha Sova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

3.10. Victoria Tsytko – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, National Transport University, Kyiv, Ukraine

3.11. Natalia Chuprun – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraine

Tetiana Kravchenko – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraine



ISBN 978-83-955125-9-9