

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Сумська обласна державна адміністрація  
Інститут педагогіки НАПН України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

# **ОСВІТА ДЛЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ВИКЛИКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

## **EDUCATION FOR THE 21<sup>st</sup> CENTURY: CHALLENGES, PROBLEMS, PROSPECTS**

Матеріали I Міжнародної  
науково-практичної конференції  
Том 2  
29–30 жовтня 2019 року

*Присвячено 95-тій річниці Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

Суми  
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2019

УДК 37.09:001.895](477+100)''20''(063)

О-72

*Рекомендовано до друку вченою радою*

*Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
(протокол № 3 від 28.10.2019 р.)*

**Редакційна колегія:**

**А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**відповідальний редактор**);

**М. А. Бойченко** – доктор педагогічних наук, доцент;

**Т. М. Дегтяренко** – доктор педагогічних наук, професор;

**С. Б. Кузікова** – доктор психологічних наук, професор;

**Г. Ю. Ніколаї** – доктор педагогічних наук, професор

**О. І. Огієнко** – доктор педагогічних наук, професор;

**О. Г. Козлова** – кандидат педагогічних наук, професор;

**С. М. Кондратюк** – кандидат педагогічних наук, професор;

**М. О. Лазарєв** – кандидат педагогічних наук, професор;

**Н. М. Павлушенко** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**А. О. Полянничко** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**І. А. Чистякова** – кандидат педагогічних наук, доцент

**Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи:** матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (29–30 жовтня 2019 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. Том 2. 173 с.

**ISBN 978-966-698-281-3 (повне зібрання)**

**ISBN 978-966-698-283-7 (Том 2)**

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи». У матеріалах конференції розглядаються світовий досвід розвитку дистанційних форм освіти у вітчизняному контексті управління інноваційним розвитком закладу освіти; інноваційні технології професійної підготовки педагогів; освіта обдарованих: вітчизняний та міжнародний контексти; інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку; нова парадигма підготовки соціальних працівників за сучасних умов; освіта дорослих в Україні та світі: реалії та перспективи.

Proceedings contain materials of the International scientific-practical conference “Education for the 21st Century: Challenges, Problems, Prospects”. Proceedings of the conference reveal world experience of distance education development in the domestic context; management of innovative development of the education; innovative technologies for teacher training; gifted education: national and international contexts; inclusive education in the context of innovative development; a new paradigm for training social workers in present conditions; adult education in Ukraine and abroad: realities and perspectives.

*Матеріали конференції подано в авторській редакції.*

УДК 37.09:001.895](477+100)«201»(063)

# **РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА СВІТОВОМУ КОНТЕКСТАХ**

**Л. В. Галій, Л. Г. Кайдалова, В. Ю. Фесенко**  
Національний фармацевтичний університет

## **ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ І МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в умовах інтеграційних процесів та реформування вітчизняної освіти є необхідною умовою діяльності, запорукою якісної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Розглядаючи проблему дистанційного навчання у вищій освіті, зокрема у фармацевтичній та медичній, слід зазначити, що вона є предметом наукового пошуку.

Методичні та організаційні проблеми упровадження дистанційної форми навчання у фармацевтичну освіту, досвід упровадження дистанційної форми навчання у фармацевтичну освіту (на прикладі Національного фармацевтичного університету) досліджено та опубліковано у наукових працях Л. В. Галій, Т. М. Серопян та ін [2]. Проблема дослідження теоретичних та методологічних засад викладача в системі дистанційного навчання з метою подальшої підготовки в системі підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої медичної та фармацевтичної освіти відображена у науковій праці Л. Г. Кайдалової [3].

У 2012-2015 рр. підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників із питань організації та використання дистанційних технологій у навчальному процесі здійснювалось на базі Національного технічного університету «КПІ» та Національного технічного університету «ХПІ», забезпечення кафедр університету комп'ютерним та периферійним обладнанням для здійснення дистанційного навчання, розробка дистанційних курсів із певних дисциплін спеціальності «Фармація», запис аудіоматеріалів для проведення лекційних та семінарських занять, підготовка відеопрактикумів, які демонструють хімічні та біологічні досліди, технологічні процеси [1].

У 2016/2017 н.р. підвищення кваліфікації відбувалося за програмою «Інформаційні та комунікативні технології дистанційного навчання: Е-тьютор» на базі Університету економіки та права КРОК (м. Київ), програму «Е-тьютор» розроблено університетом Анкари та Університетом прикладних наук (м. Цюрих) [2].

Підготовку тьюторів з числа науково-педагогічних працівників Національного фармацевтичного університету кафедрою педагогіки разом з Центром дистанційних технологій започатковано у вересні 2018 року.

При розробці дистанційних курсів для викладачів використано вітчизняний та зарубіжний досвід дистанційного навчання, викладання

дисциплін у Національному фармацевтичному університеті, у т. ч. досвід викладання дисципліни «Психологія спілкування» для студентів дистанційної форми навчання зі спеціальності 226 "Фармація на кафедрі педагогіки і психології НФаУ [4-6].

Програма циклу «Теорія і практика дистанційного навчання», розрахована на 156 годин. Курс розроблено таким чином, щоб надати учасникам необхідні знання, обов'язкові для того, щоб стати ефективним викладачем дистанційного навчання (он-лайн тьютором). Тому у курсі представлено як концепції електронного навчання, так і процеси і інструменти, які потрібні для управління, організації та створення контенту для дистанційного навчання.

Організацією навчання передбачено, що учасники мають брати участь у синхронних заняттях щотижнево. Вони мають брати участь у обговореннях на форумах та виконувати індивідуальні і групові завдання. Вони повинні ознайомлюватися з іншими джерелами. Учасники мають дотримуватися термінів виконання індивідуальних, проектних та інших завдань.

Після завершення циклу викладачі володітимуть такими компетентностями: продемонструвати знання базових концепцій електронного навчання та он-лайн теорій навчання; визначати які онлайн теорії навчання потрібні, щоб допомогти студентам вчитися, використовуючи методи електронного навчання; використовувати системи управління навчанням та контентом та віртуальні класи; давати визначення електронній модерації; визначати концепції розробки он-лайн навчальних матеріалів та методів; створювати силлабус курсу; розуміти концепції, які стосуються захисту прав інтелектуальної власності, інтелектуальних прав, технічних засобів захисту авторських прав, ліцензій Creative Commons, академічної етики, запобігання плагіату; розуміти різні типи оцінювання; використовувати програми, які використовуються для графічного дизайну; розуміти функції та компоненти графічного дизайну; розуміти принципи графічного дизайну; створювати ефективні аудіо-візуальні матеріали; використовувати інтерактивні мобільні додатки та інструменти для розробки контенту; визначати базову термінологію, яка стосується якості освіти, розуміти систему забезпечення якості в електронному навчанні.

Практичний курс передбачає виконання індивідуальних завдань, створення глосарію, складання портфолію, складання силлабусу, створення тестових завдань, перевірка власних матеріалів на плагіат, створення інтерактивного плакату, створення презентації, участь у чатах тощо.

Перспективним для впровадження дистанційного навчання у системі підвищення науково-педагогічних працівників фармацевтичних і медичних закладів освіти на кафедрі педагогіки і психології Інституту підвищення кваліфікації спеціалістів фармації Національного фармацевтичного університету є цикл «Сучасні педагогічні технології», який передбачає очно-дистанційну форму навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галій Л. В., Серопян Т. М. Методичні та організаційні проблеми впровадження дистанційної форми навчання у фармацевтичну освіту. *Соціальна фармація в охороні здоров'я*. 2017. Т. 3, № 3. С. 3–11. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sphhc\\_2017\\_3\\_3\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sphhc_2017_3_3_3)
2. Галій Л. В., Серопян Т. М. Впровадження дистанційної форми навчання у фармацевтичну освіту (на прикладі національного фармацевтичного університету). *Фармацевтичний часопис*. 2017. № 3. С. 112–117. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Phch\\_2017\\_3\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Phch_2017_3_17)
3. Кайдалова Л. Г. Викладач у системі дистанційного навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. № 32-33. С. 104–109. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2011\\_32-33\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2011_32-33_16)
4. Кайдалова Л. Г., Шаповалова В. С. Досвід викладання дисципліни "Психологія спілкування" для студентів дистанційної форми навчання спеціальності 226 Фармація. Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця : зб. наук. ст., матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., 18-19 трав. 2018 р. / Національна академія Національної гвардії України. Х.: ХОГОКЗ, 2018. С. 24-31. DOI 10.26697/9786177089017.2018.24
5. Технологія створення дистанційного курсу / За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. К.: Міленіум, 2008. 324 с.
6. Кухаренко В. М. Навчально-методичний комплекс підготовки викладача дистанційного навчання. URL: <https://www.kpi.kharkov.ua/archive/Articles/krio/UDK-371.pdf>

**І. С. Заярна**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

## ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АРГУМЕНТАТИВНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ-ПРАВНИКІВ ЯК ПРЕДМЕТ МЕТОДИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Навчання англійського аргументативного письма (ААП) студентів-правників – це складний і тривалий процес, який спонукає вчених-методистів та викладачів-практиків до пошуку нових ефективних методик, які б забезпечили досягнення максимального результату з мінімальними ресурсними затратами. У світлі стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій особливого значення набуває дистанційне навчання (ДН), яке, на наш погляд, здатне вирішити поставлені завдання щодо оптимізації процесу навчання ААП і створює низку переваг під час оволодіння знаннями, навичками та уміннями ААП у межах юридичного курсу.

З огляду на вище зазначене вважаємо доцільним в межах цієї роботи вивчити стан досліджуваності проблеми ДН ААП студентів-юристів з метою узагальнення та систематизації здобутків вітчизняної науки, а також задля визначення подальших перспективних напрямків наукових досліджень окресленої проблематики.

На даний момент різні аспекти дистанційної освіти в Україні регулюються низкою нормативних документами, зокрема, «Про

національну доктрину розвитку освіти», «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», «Національна програма інформатизації», закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». Таким чином, ґрунтовна законодавча база свідчить про посилений інтерес держави до розвитку дистанційної освіти в Україні та створює правові передумови для практичного впровадження дистанційних технологій у навчальний процес.

Всебічний інтерес до проблеми дистанційної освіти та її впровадження в навчальний процес підтверджують і спеціальні наукові дослідження зарубіжних і вітчизняних вчених.

Так, теоретичні основи ДН досліджувалися Т. Андерсон (T. Anderson) А. А. Андреєвим, А. В. Бейтс (A. W. Bates), В. Ю. Биковим, Л. Г. Гавріловою, І. В. Герасименко, М. Дугіамас (M. Dougiamas), В. Г. Кременем, В. М. Кухаренкою, Н. В. Морзе, М. Г. Мур (M.G. Moor), Г. А. Шиліною, Б. І. Шуневичем, О. М. Харою, Б. Холберг (B. Holmberg), М. А. Умрик. Учені вивчали понятійний апарат ДН, особливості ДН у вищій школі та в системі післядипломної освіти, структуру актуальних напрямків досліджень проблем дистанційної професійної освіти, процес реформування заочної освіти в умовах переходу на інноваційні інформаційні технології ДН, тенденції розвитку дистанційної освіти в контексті глобальної освіти.

Психолого-педагогічним аспектам дистанційної освіти присвячені результати наукових розвідок П. Г. Асоянц, Е. А. Гурова, С. В. Добровольської, В. І. Овсянникова, М. Л. Смульсон, А. Cropley & T. Kahl, R. Nicholls, R. Wegener & J. M. Leimeister, R. Wlodkowski, аналіз яких дозволив нам сформулювати наступні психологічні особливості ДН ААП: наявність мотивації студентів до здійснення навчальної діяльності (услід за Л. В. Васильченко, виділяємо такі види мотивації, притаманні дистанційній формі навчання, як ділова, пізнавальна, мотивація співробітництва, самореалізації і розвитку рекреаційності, афіліації [1, с. 64]); забезпечення психологічної комфортності навчальної діяльності з урахуванням вікових і психологічних особливостей студентів (гендер, тип темпераменту, типи сприймання інформації, типи сприйняття та узагальнення інформації); врахування соціального компоненту (організація взаємодії між суб'єктами навчання, шляхом створення віртуальної навчальної спільноти).

Проблема навчально-методичного забезпечення ДН та методологія створення навчальних дистанційних курсів (ДК) розглядалися В. П. Андрущенко, В. Ю. Биковим, В. В. Вишнівським, Н. В. Жевакіною, Г. О. Козлаковою, В. А. Кравцем, О. О. Нікішовим. Дослідники мають вагомі результати щодо методології проектування ДК: випрацьовано процедуру визначення цілей курсу та підходів до навчання, розроблено структуру та вимоги до ДК, вивчені різноманітні інформаційні матеріали ДК та принципи здійснення контролю під час ДН. Зокрема, обов'язковими

елементами у структурі ДК для навчання ААП студентів-юристів, услід за В. Ю. Биковим, В. М. Кухаренком та ін., визначаємо наступні: «Передмова» – інформаційна сторінка курсу, яка описує мету та загальні відомості про курс (тривалість, обсяг, прогнозовані результати тощо); «Автори курсу» та «Тьютор» – сторінки, які характеризують викладачів як особистостей; «Програма курсу» – сторінка, яка містить основні складові курсу; та «Головна сторінка тижневого заняття» включає назву розділу, мету, ключові слова, структурно-логічну схему розділу, план роботи на тиждень, глосарій та бібліотеку [2, с. 117-118].

Особливий науковий інтерес в межах дослідження стану вивчення проблеми ДН ААП викликають роботи вчених-методистів, присвячені особливостям ДН іноземної мови. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу досліджувалася В. П. Свиридюк [3]. Науковцем було вперше обґрунтовано психолого-педагогічні засади застосування ДН іноземної мови студентами-заочниками та розроблено ДК для навчання написання реферату німецькою мовою. Так, дослідниця розробила структуру ДК з чотирьох блоків (вступний, інформаційно-довідковий, навчальний та контрольний), кожен з яких, у свою чергу, складався із декількох модулів, які об'єднувалися загальною тематикою інформації або навчального матеріалу. Вважаємо таку структуру ДК цілком обґрунтованою, адже нею передбачені всі структурні елементи навчальної діяльності, опосередкованої комп'ютером: інформація щодо організації навчального процесу у дистанційному навчальному середовищі, навчально-методичний матеріал, система вправ.

Проблема використання дистанційних технологій для самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями стала предметом вивчення Н. В. Майєр [4], яка теоретично обґрунтувала особливості використання дистанційних технологій під час самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним мовленням та розробила відповідну методику з використанням електронного кейсу.

Особливості формування аргументативних стратегій англійською мовою у магістрів-психологів з використанням мережевих комп'ютерних технологій вивчала Ю. В. Батуріна [5]. Дослідницею обґрунтована необхідність розробки нових форм та методів активізації самостійної діяльності магістрів-психологів шляхом використання мережевих комп'ютерних ресурсів та вивчений дидактичний потенціал мережевих комп'ютерних технологій, які використовуються під час навчання аргументативних стратегій.

Проблему інтеграції денної та дистанційної форм навчання під час вивчення англійської мови досліджувала О. В. Бутенкова [6]. Ученою були вивчені програмні засоби ДН іноземній мові, проаналізовано поняття ресурсного центру, розроблені вимоги для створення інтегрованого курсу для ДН англійської мови.

Особливості електронного навчання англійського аргументативного письма студентів-правників на базі LMS Moodle у своїх працях вивчала І. С. Заярна [7]. Зокрема, була розроблена та експериментально перевірена дидактична модель е-навчання англійського аргументативного письма студентів-юристів на базі LMS Moodle.

Таким чином, проведений аналіз наукових, начальних-методичних та нормативних джерел, присвячених ДН, дозволяє стверджувати, що науковцям вдалося закласти теоретичні засади ДН, вивчити його понятійний апарат, дидактичні та психологічні особливості процесу навчання, розробити методологію створення навчальних ДК. Варто також зазначити, що вченими-методистами були дослідженні деякі особливості ДН іноземної мови, зокрема проблеми навчання іншомовного писемного мовлення та аргументації. Разом з тим, незважаючи на існуючі наукові здобутки, питання ДН ААП студентів-юристів потребує подальшого всебічного вивчення, зокрема, в частині розробки онтологічного підручника як методологічної основи для навчання англійського аргументативного письма студентів-юристів засобами інформаційно-комунікаційних технологій в умовах дистанційної освіти.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Васильченко Л. В., Шевченко В. Л. Дистанційне навчання: науково-методичне забезпечення; інформаційний простір навчального закладу. Харків: Основа, 2009. 208 с.
2. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія створення дистанційного курсу: навчальний посібник / за ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.
3. Свиридчук В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02; КНЛУ. Київ, 2007. 19 с.
4. Майер Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2011. 286 с.
5. Батурина Ю. В. Формирование аргументативных стратегий у магистрантов-психологов с использованием сетевых компьютерных технологий: на материале английского языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.02; Санкт-Петербургский гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2015. 275 с.
6. Бутенкова Е. В. Интеграция очной и дистанционной форм обучения иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы: филологический профиль, на материале английского языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2007. 270 с.
7. Заярна І.С. Методика дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2019. 228 с.



## **ПЕДАГОГИКА 2.0 И ОБРАЗОВАНИЕ 3.0: ЦИФРОВОЕ БУДУЩЕЕ**

В 2008 году Маклафлин и Ли подняли вопрос о педагогике версии 2.0 - «Педагогике 2.0» (Halupa, 2018). Классическая педагогика связана с формальным обучением и основывается на дидактике как теории обучения. Современное цифровое общество актуализирует сферу неформального и информального образования, связанную с самообучением человека. Цифровизация проявляется и в появлении нового поколения – цифрового поколения учащихся и студентов.

**Цель** – обобщение современных теорий и опыта цифровизации образования в вузе для его структурирования и внедрения в учебный процесс.

По аналогии отличия технологий Веб 1.0 и Веб 2.0, которое заключается во включении социальных инструментов в сети, когда пользователи могут быть активны, выполняют активную роль, то «Педагогика 2.0» также связана с активизацией, инициативой самого обучаемого. Обучаемый не пассивен, он партнер в процессе обучения, от постановки целей до получения результатов, построения знаний. Биггс предложил концепцию «когнитивного выравнивания» по обсуждению ожидаемых результатов процесса обучения с учащимися еще в конце XX века. Условно, опорой Педагогике 2.0 можно назвать конструктивизм, когда мы с учащимися выстраиваем процесс обучения в образовательной среде. Помимо этого к Педагогике 2.0, на наш взгляд, примыкает социальная педагогика, поскольку мы говорим о социальной среде развития учащегося, в которое действуют социальные законы обучения.

Модель «Образование 2.0» также связана с высокой степенью интерактивности учащихся, постоянной обратной связью между учителем и учеником. «Образование 3.0» связано с опорой на теорию Neutalogy - Эвтагогики (Хьютагогика) (Саргсян, 2014). То есть образовательный процесс связан с самоинициацией учащегося и развивается уже в глобальной информационной инфраструктуре – интернете, социальных сетях и т.п. Такой подход еще раз актуализирует вопросы информационной и цифровой грамотности и компетентности учащегося.

Цифровая компетентность - это сложный феномен, определяющий жизнедеятельность в информационном обществе (Солдатова Г., Зотова Е. и др., 2013). Согласно исследованиям Солдатовой Г., Зотовой Е. цифровая компетентность состоит из компонентов: информационной и медиакомпетентности; коммуникативной компетентности, технической компетентности и потребительской компетентности (рисунок).



Рисунок – Компоненты цифровой компетентности

В «Образовании 3.0» большую роль играет коннективизм, сетевое взаимодействие учащихся. Поэтому уже сейчас для педагогов важно переводить учебные материалы в цифровой формат.

Проектирование «Образования 3.0» условно опирается на новейшие теории образования, которые изложены в книге Helen Beetham и Rhona Sharpe (2013): коннективизме, акторно-сетевой теории, ризоматической педагогике (Helen Beetham and Rhona Sharpe, 2013), теории потока (от М.Чиксентмихайя к потокам в сети) и др. Новое направление называют по аналогии с педагогикой - Heutalogy - Эвтагогики (Хьютагогика) (Саргсян, 2014). Мы называем условно данное течение «цифровой педагогикой», поскольку с одной стороны, считаем его продолжением развития педагогической науки, с другой стороны, ориентированной на новое поколение – цифровое поколение, пронизанной и связанной с цифровизацией, некоторой «спонтанностью» или «случайностью» процесса обучения или самообучения в сети. Данные теории несколько изменяют процесс обучения, процесс его построения.

Например, согласно акторно-сетевой теории объекты (артефакты науки, технические комплексы, животные и др.) рассматриваются как действующие единицы социальных отношений. Таким образом, созданная электронная среда, обучающая программа, электронный образовательный ресурс также становится действующей единицей учебного взаимодействия и ее статус повышается в процессе обучения. Если ранее мел и доска как средства обучения не были активными, без действий учителя и ученика они не были включены в процесс обучения, то сегодня электронная среда как дидактическое средство обучения и без явно включенного педагога

носит уже активный характер, она притягивает и инициирует диалог цифрового поколения, предлагает варианты обучения, может оценивать учащегося и т.п. В разработанных электронных средствах педагог присутствует как разработчик такого средства, в него он вкладывает свои профессиональные знания, опыт, интеллект, талант, условно, можно сказать вкладывает свой «дух». Поэтому электронное средство становится единицей социальных отношений.

Если отразить процесс цифровизации образования по педагогическим специальностям, то можно вывести следующие его направления: обновление теорий и средств обучения; активное продвижение педагогического и психологического измерения, диагностики (в том числе в сети); широкое использование в образовании статистических и математических методов обработки данных в исследованиях; разработка курсов по математическому моделированию в образовании и внедрению цифровых технологий; и др.

Например, за последние три года в образовательный процесс Казахского национального университета им. аль-Фараби по двум специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика и самопознание» внедрены такие дисциплины: «Теория и исследование цифровой грамотности»; «Теория и практика количественного и качественного анализа данных»; «Математическое моделирование социально-педагогических процессов», «Социологические и математические методы исследования в педагогике», «Математические методы в исследованиях по социальной педагогике и самопознанию».

Кроме того, в традиционные предметы «Педагогика», «Методика преподавания педагогики», «Педагогическое мастерство», «Психолого-педагогическая диагностика» и другие, включаются вопросы, лекции о цифровизации образования, коннективизме, дизайне электронных средств обучения, цифровом мастерстве педагога, компьютерной диагностике и др. Разрабатываются электронные средства обучения, ресурсы, MOOK и др.

Цифровое общество диктует образованию необходимость обновления подходов, теорий обучения, содержания образования, методов и средств обучения. Динамизм этого процесса способствует созданию условий для проектной деятельности педагогов и студентов, в т.ч. совместному творчеству, продвижению новых концепций, идей, создаваемых ресурсов в учебный процесс как в вузе, так и в школьном образовании. Например, студенты выполняют проблемно-ориентированные проекты по развитию цифровой грамотности – (1) исследование цифровой грамотности школьника и прогнозирование его развития, предложение ему стратегий цифрового обучения, коммерции и т.п.; (2) разработка кейса по вопросам цифровой безопасности школьника; (3) создания цифрового образовательного ресурса.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Halupa C. M. Pedagogy, Andragogy, and Heutagogy. Transformative Curriculum Design in Health Sciences Education. *IGI Global*, 2015. С. 143-158.

2. Саргсян А. С. Принципы и особенности развития эвтагогики как области педагогической науки. *Человек и образование*. 2014. №. 3 (40).

3. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Цифровая грамотность и безопасность в Интернете. Методическое пособие для специалистов основного общего образования. М.: Google, 2013. 311 с.

4. Цифровая грамотность. Режим доступа: <http://xn--80aaefw2ahcfbneslds6a8jyb.xn--p1ai/library/28/>

5. Rethinking pedagogy for a digital age: designing for 21st century learning / edited by Helen Beetham and Rhona Sharpe. 2013.

**О. Є. Назаренко**

Київський університет імені Бориса Грінченка

## **РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ**

У наш динамічний час, коли глобалізаційні процеси відбуваються досить швидко, інформація поширюється миттєво, питання здобуття якісної освіти, враховуючи обмежені часові рамки, стає все більш актуальним. Сьогодні майже всі світові освітньо-наукові центри, які здебільшого виступають у ролі закладів вищої освіти, мають розроблені курси та модулі, які можна прослухати у дистанційному режимі. А з кожним роком кількість таких курсів зростає, витісняючи класичну форму навчання. Тому, з впевненістю можна казати, що дистанційна та електронна освіта це ще один новий світовий освітній тренд.

Осторонь не залишилася й Південна Корея, Міністерство освіти і науки якої, вже давно перейняло та розвиває електронне навчання, з метою підвищення міжнародної конкурентоспроможності освіти та наукових досліджень проведено низку реформ, спрямованих на комп'ютеризацію й технологізацію системи вищої освіти.

2000-го року, на два роки раніше, ніж було заплановано, Міністерство Освіти завершило свій комплексний план «Інформаційна доба в освіті», який був спрямований на створення якісної інфраструктури для всього освітнього середовища – від звичайних шкіл і до університетів. Згідно з даними Міністерства освіти держава витратила 613,4 млрд. вон (МОЕ). Першочерговим завданням було забезпечити освітні заклади всіх рівнів відповідною апаратурою з тим, аби потім створити спеціальну мережу для подальшого її використання всіма учасниками навчального процесу.

Сьогодні всі школи, заклади вищої освіти та інші державні установи, які відповідають за функціонування національної системи освіти мають доступ до інтернету. Більш того, кожен університет має свою власну внутрішню комп'ютерну мережу, яка дозволяє швидко знаходити потрібну інформацію, передавати дані та з'єднувати всіх учасників навчального процесу за лічені секунди.

Поява Інтернету в системі вищої освіти Південної Кореї дала змогу університетам розробляти дистанційні навчальні курси, тренінги, проводити лекції та контролі. Але найбільшим досягненням є те, що сьогодні поруч зі

звичною для всіх денною формою навчання функціонує й дистанційна електронна його форма. У Південній Кореї широкою популярністю користується система E-LEARNING. Це процес передачі інформації (нових знань) за допомогою сучасних комп'ютерних технологій. Керування навчальним процесом здійснюється через мережу Інтернет.

Вперше дану систему почали обговорювати тоді, коли уряд затвердив план, який стосувався лише середньої освіти та мав на меті скоротити витрати батьків на додаткові уроки з приватними репетиторами та підсилити довіру до державних освітніх установ. Цей план включав в себе певну кількість завдань, спрямованих на підтримку альтернативних форм отримання знань:

- створення якісного та змістовного наповнення програми;
- безпосереднє залучення викладачів до участі в проєкті;
- розробка матеріалів для самоосвіти відповідно до інтересів користувачів;
- створення системи двостороннього контакту;
- розширення можливості отримати якісну освіту для людей з інвалідністю;
- встановлення єдиної системи управління електронним навчанням;
- переобладнання освітніх приміщень з урахуванням особливостей електронного навчання, оснащення їх комп'ютерною технікою;
- внесення відповідних змін до нормативно-законодавчої бази Південної Кореї, що регулює питання освіти (Hwang D.).

Після того як система E-LEARNING пройшла апробацію та показала позитивні результати, її почали застосовувати і в системі вищої освіти.

Популяризація електронного навчання у закладах вищої освіти різко зросла, коли Міністерство освіти запустило дворічний пілотний проєкт «Cyber University». Його метою було вивчення можливості застосування електронного навчання у вищій школі. А вже 2001-го року Міністерство освіти затвердило закон «Про кібер-університети». Станом на 2010 рік функціонувало 18 кібер-коледжів та університетів, які пропонували отримати ступінь бакалавра та магістра, а понад 30000 студентів вже навчалася в них (Quality Assurance in Asian Distance Education).

Наступним кроком розширення електронного навчання став проєкт «e-Campus Vision 2007», який мав на меті створення регіональних центрів електронного навчання при університетах і заохочення їх до використання системи E-LEARNING задля підвищення рівня освіченості в регіонах. Вплив проєкту на університети був величезним. Він став успішним не тільки з точки зору просування е-навчання, а й надання регіональним університетам можливості для співпраці, залучивши їх до розробки курсових програм для електронного навчання та обміну досвідом роботи із системою E-Learning, застосування педагогіки електронного навчання та управління віртуальними класами в Інтернеті.

Станом на сьогодні кожен університет Південної Кореї має чималу кількість дистанційних програм, що передбачають отримання диплому, які орієнтовані не лише на внутрішнього, а й на зовнішнього споживача.

На нашу думку, зважаючи на контекст глобальних змін, дистанційна вища освіта з кожним роком інтенсивніше розвиватиметься, а в близькому майбутньому вона суттєво звузить попит на звичайні виші, котрі пізніше, з великою ймовірністю, зможуть цілком зникнути.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Hwang D. *E-Learning in the Republic of Korea*. Retrieved from: <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214677.pdf>.
2. *Korean Ministry of Education*. Retrieved from: <http://www.moe.go.kr/boardCnts/list.do?boardID=337&m=030301&s=moe>
3. *Quality Assurance in Asian Distance Education: Diverse Approaches and Common Culture*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ963932.pdf>

**А. В. Рябко**

Глухівський національний педагогічний  
університет імені Олександра Довженка

## ВЕБІНАР ЯК ФОРМА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Нова інформаційна ера, процеси глобалізації в усіх сферах людської діяльності змушують трансформуватися освіту, ведуть до появи нових форм і технологій навчання, серед яких провідне місце займають технології дистанційного навчання. Існує цілий ряд визначень поняття «Дистанційна освіта». Наприклад, у бюлетені з проблем інформатизації вищої школи (1995 р.) визначено, що дистанційна освіта – це «сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку студентам основного обсягу навчального матеріалу, інтерактивна взаємодія учнів і викладачів у процесі навчання, надання учням можливості самостійної роботи з освоєння навчального матеріалу, а також у процесі навчання».

Лекції у традиційному і у дистанційному навчанні є однією з найважливіших форм навчальних занять і складають основу теоретичної підготовки студентів. Традиційна лекція – усний систематичний і послідовний виклад матеріалу з будь-якої проблеми, методу, темі питання. Однак, на відміну від традиційної лекції, у дистанційному навчанні вони можуть транслюватися у реальному часі й у запису, для груп студентів та індивідуально. Для групових лекцій може застосовуватися Інтернет, що полегшує процес засвоєння матеріалу, оскільки дозволяє транслювати студенту мультимедійну інформацію (відео, фото, презентації тощо).

У дистанційному навчанні використовуються електронні семінари або вебінари (*webinars*), які проводяться в режимі реального часу, що забезпечує максимально повну взаємодію між викладачем і студентом. Подібна взаємодія посилюється завдяки можливості обмінюватися не тільки текстовими, але й голосовими повідомленнями, а також можливістю передачі файлів. Навчання з використанням вебінарів має високий рівень

інтерактивності, низьку вартість розробки навчального матеріалу, дозволяє залучати необмежену кількість студентів, забезпечує зворотній зв'язок між викладачем і студентом. Для участі у вебінарі не потрібно нікуди їхати, не потрібно турбуватися про приміщення для проведення заняття. Це дозволяє суттєво скоротити витрати. Від студентів не потрібно зайвих зусиль, які не пов'язані з самим процесом навчання. Вебінар дозволяє студентам здобувати необхідні знання біля персонального комп'ютера у комфортних для роботи умовах. Викладачі мають можливість працювати зі студентами, ділитися досвідом і знаннями, перебуваючи у будь-якому місці земної кулі.

Для роботи із сервісами вебінарів не потрібні спеціальні знання чи тривала підготовка. Організація вебінару, підготовка аудіо і візуальних матеріалів, реєстрація і запрошення учасників – прості й інтуїтивно зрозумілі дії.

У процесі вебінару викладач і кожен студент забезпечені індивідуальним обладнанням (персональним комп'ютером, веб-камерою), використовується відповідний дидактичний матеріал (презентації, відеоматеріали, таблиці, схеми), для здійснення контролю застосовуються опитування, чат та ін. Більшість сервісів підтримують мобільні платформи. Використання аудіовізуальних матеріалів забезпечує високий рівень запам'ятовування, не виключаючи різноманітності видів діяльності, а також дозволяє повністю забезпечити зворотний зв'язок з викладачем. З іншого боку, завдяки застосуванню апаратури кожен слухач має можливість спілкуватися з викладачем он-лайн, задавати йому питання, але при цьому не відчувати психологічного бар'єру у зв'язку із дискомфортом спілкування на публіці. Подоланню психологічного бар'єру сприятимуть диференційований підхід і орієнтація на індивідуальне навчання.

Яку сервіс для проведення вебінару обрати? На жаль, більшість площадок для організації і проведення вебінарів є платними. Але у межах безкоштовного використання можна використовувати ознайомлювальну версію упродовж певного періоду (близько 1 місяця), або обмежену кількість учасників (15-20). Сервісів вебінарів багато і у викладачів є можливість вибору.

При виникненні позаштатних ситуацій технічного характеру можуть знадобитися додаткові дії з перезавантаження віртуальної кімнати, налаштування її параметрів або параметрів комп'ютера, з якого здійснюється трансляція. Зокрема, до позаштатних ситуацій локального характеру можна віднести наступні: збій інтернет-з'єднання, затримку аудіопотоку, короткочасне або тривале відключення електроенергії тощо. У першу чергу в таких випадках необхідно завантажити (або перезавантажити) віртуальну кімнату. Перевірити налаштування мікрофона, веб-камери. До параметрів нормальної роботи можна віднести, наприклад: 1) для каналу зв'язку – від 128 кбіт/секунду вихідного і від 256 кбіт/секунду вхідного потоків; 2) для портів і файрволу – для вихідних з'єднань відкриття порту 1935 для протоколу RTMP.

При підготовці циклу вебінарів викладач дотримується наступної послідовності дій: 1) складання тематичного плану циклу вебінарів з дисципліни; 2) підготовка авторських матеріалів для першого вебінару; 3) проходження тренувального вебінару (перед першим вебінаром); 4) облік експертних рекомендацій і внесення відповідних змін до матеріалів вебінару.

До авторських матеріалів вебінару відносяться: тема, план заняття, сценарій, рекомендації для студентів, ілюстративний матеріал, анкети або опитування. Основними критеріями при виборі теми вебінару є складність самостійного вивчення, практична значущість для дисципліни та напрямки підготовки в цілому, зацікавленість студентів в її освоєнні.

План заняття у формі вебінару містить: 1) мету, завдання, очікувані результати; 2) питання, які розглядатимуться на вебінарі (для розповіді, загального та індивідуального опитування, обговорення); 3) хід проведення заняття; 4) оглядову інформацію по лекції (для запам'ятовування, виділити головне, висновки); 5) рекомендації щодо додаткової інформації.

Під час вебінару важливим є отримання зворотного зв'язку від студентів, з цією метою готуються анкети, опитування. До опитування можна віднести: 1) перевірку вхідних знань з теми; 2) проведення тесту на «уважність», розуміння під час лекції; 3) виявлення існуючих точок зору (при загальному опитуванні); 4) перевірку залишкових знань (після заняття).

При організації самостійної роботи вебінар дозволяє студентам більш якісно освоювати теоретичний матеріал навчальної дисципліни, отримувати консультацію викладача, чути думку іншого учасника курсу, формувати загальнокультурні і професійні компетенції. Викладачам вебінар дозволяє забезпечити науково-педагогічну і методичну підтримку самостійної роботи студентів.



## **РОЗДІЛ 2. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ**

**Д. О. Козлов**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### **ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ВЕКТОР РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Початок третього тисячоліття не пробачає спрощеності та однобічності, не дає змогу людині нерозважливо, поверхово і трафаретно сприймати процеси та явища об'єктивної дійсності. Тому нової актуальності та виняткового значення набуває особистість, яка має здібності до створення та готовність до сприйняття інновацій як атрибуту сучасності.

У концепції «Нової української школа» по-особливому репрезентується діалектичний статус інновацій: маючи за мету розвиток особистості інноватора, її інституційні, організаційні, середовищні, кадрові та інші сфери власне і є інноваційними практиками, які засвідчують появу нових організаційних форм та нову якість педагогічних кадрів (педагогіка партнерства, спосіб розміщення парт у класних кімнатах, автономія в управлінні закладом освіти, умотивований учитель тощо). Така педагогічна модель розвитку інноватора в інноваційному освітньому середовищі та за допомогою інноваційних освітньо-виховних практик, ресурсів і технологій вже сьогодні виявляє чималі перспективи.

Процеси створення та поширення інновацій, які визначають напрями та характер розвитку сучасного світу, з необхідністю обумовлюють появу інноваційної культури, яка приходить на зміну традиційній. Інноваційна культура займає пріоритетні позиції не лише на індивідуальному, але й на соціокультурному рівні.

З одного боку інноваційну культуру слід розглядати як готовність та здатність особистості до виробництва та поширення інновацій, набуття нею високого рівня компетентності у використанні нових засобів інформації, розвиток таких її характеристик як культура мовлення, просторове образне мислення, здатність до самоосвіти та творчості. Усі ці якості виявляються найнеобхіднішими в суспільстві знань, допомагають суб'єкту ефективно використовувати можливості інноваційного суспільства для досягнення особистих та суспільних цілей. З іншого – інноваційна культура є принципово новим рівнем розвитку людства, вона характеризує усвідомлене прагнення суспільства до матеріального та духовного самооновлення, є висхідною

передумовою та результатом якісних змін в життєдіяльності людства, ціннісно-сисловою та методологічною основою прогресу, засобом гармонізації усіх сфер життєдіяльності. «Дуалістичний» статус інноваційної культури також виявляється й у тому, що вона з одного боку, є особливим видом культури, з іншого – є елементом, який існує в кожному виді культури.

Розвиток інноваційної культури залежить від імперативів – ключових критеріїв, які забезпечують її функціонування. Серед таких вимог виокремлюють: інтерактивність (взаємодія усіх елементів інноваційної культури, її здатність реагувати на виклики та потреби сучасності); системність (становлення та функціонування інноваційної культури як цілісного комплексу взаємопов'язаних складників, їхня структурованість та ієрархічність); стратегічність (спрямування інноваційної культури на вирішення глобальних та довгострокових завдань, її виняткова роль в облаштуванні сучасного світу); поліваріантність (різноманітність шляхів розвитку інноваційної культури); перманентність (безперервний розвиток інноваційної культури, єдність ево- та революційних способів створення інновацій).

Дефініювання категорії «інноваційна культура» належить до кола актуальних, дискусійних і міждисциплінарних проблем, адже поняття складається із двох універсалій, кожна із яких у межах різних галузей пізнання (філософія, культурологія, педагогіка, соціологія, психологія тощо) розглядається по-різному. Учені, осмислюючи індивідуальний аспект «інноваційної культури», пропонують різні визначення, кожне із яких вияскравлює ті або ті її сутнісні характеристики. Так у Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» поняття «інноваційна культура» розглядається як складник інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах.

На наш погляд інноваційну культуру особистості слід розглядати як її динамічну характеристику, яка полягає у готовності, здібності та здатності людини до створення, сприйняття, поширення та верифікації інновацій, а також передбачає володіння такими ключовими якостями як творчість, інтуїтивність, ризикованість, амбіційність, сміливість та далекоглядність. Інноваційна культура особистості включає в себе як творчі здібності, так і засоби обмеження: норми моралі, здатність прогнозувати наслідки нововведень, особисту відповідальність. Інноваційна культура виконує роль захисного фільтра для культури загальної. Будучи її складником, інноваційна культура покликана продукувати назовні лише ті інновації, які сприятимуть розвиткові культури.

У наративі філософського, педагогічного та культурологічного дискурсів складники інноваційної культури особистості розглядають по-

різному. З одного боку вчені ведуть мову про те, що інноваційна культура – це, насамперед, вміння працювати із самим собою, т. зв. системна рефлексія. У цьому контексті стратегічними лініями удосконалення інноваційної культури називають самопізнання, самоосвіту, самоактуалізацію, самореалізацію. Ключовою умовою розвитку інноваційної культури є постійне удосконалення її складників. Так, сучасна дослідниця О. Шумакова виокремлює декілька груп умінь, що репрезентують наявність в особистості показників інноваційної культури: дослідницькі (цілепокладання, формулювання гіпотез, пошук інформації, аналіз та узагальнення емпіричних даних, розробка критеріїв оцінки якості досліджень тощо); проектувально-прогностичні (відокремлення головного від другорядного, проектування, прогнозування можливих результатів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, регулювання та обґрунтування перспектив діяльності); конструктивні (творче застосування знань, побудова композиції, розробка нових технологій); комунікативні (встановлення особистісної та професійної комунікації, налагодження ділових взаємин, активізація власного потенціалу для вирішення проблем, ведення діалогу, створення та підтримка авторитету, ведення діалогу тощо); організаторські (модерування та контроль власної діяльності, рефлексія, тайм-менеджмент, підтримка працездатності, подолання втоми тощо); рефлексивні (розуміння власних емоційних реакцій, виявлення та аналіз причинно-наслідкових зв'язків у власній поведінці, саморегуляція, самопрезентація в соціальних ситуаціях тощо).

Не потребує доведення теза про те, що інноваційна культура є ключовою умовою розвитку інноваційного суспільства та інноваційної економіки, вона відіграє виняткову цивілізаційну та соціокультурну роль у реалізації стратегії сталого розвитку людства. З-поміж функцій інноваційної культури сьогодні називають креативну, гуманістичну, мотиваційну, інтегративну та інші. На наш погляд, призначення і роль інноваційної культури в сучасному інформаційному суспільстві можуть бути представленими винятково у цілісному вигляді, який би дозволив всебічно розглянути її роль у забезпеченні життєдіяльності на цивілізаційному, соціокультурному, особистісному та державному рівнях.

**Т. В. Кулагіна**  
Комунальна установа  
Сумський навчально-виховний комплекс  
«дошкільний навчальний заклад –  
загальноосвітня школа І ступеня № 41 "Райдуга"»,  
м. Суми, Сумської області

## **УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Управління інноваційним розвитком у загальній середній освіті посідає одне із центральних місць у реалізації державної освітньої політики країни. Це відображено в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційного розвитку держави», в Положеннях «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» та «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад». Міністерство освіти і науки України головним стратегічним пріоритетом розвитку освіти визначає створення інноваційного простору шкільної освіти, який потребує забезпечення наукового супроводу і апробації моделей загальноосвітніх шкіл інноваційного типу.

Інноваційна діяльність в освіті виявляється передусім в оновленні та освоєнні нового змісту освіти, що пов'язано з освоєнням теорії і практики ринкової економіки, нових процесуальних умінь, розвитком навичок оперувати інформацією та творчого вирішення проблем. Увага зосереджується на впровадженні оновлених інтегральних курсів, розробленні раціональних міждисциплінарних зв'язків, розширенні методичних пошуків, переорієнтації змісту навчання із запам'ятовування матеріалу на формування здатності його використовувати, вмінь самонавчання [1].

Інноваційний розвиток шкільної освіти є не лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному процесі з метою якісного покращення його суб'єктів та об'єктів, отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процесом їх постійного оновлення, що потребує додаткових досліджень теорії і методології педагогічної інноватики. Наявна невідповідність між потребами суспільства в інноваційному розвитку загальноосвітнього навчального закладу та невизначеністю організаційно-педагогічних умов, які мають його забезпечувати, спонукає до їх визначення й обґрунтування [2].

У Білій книзі національної освіти України, інновації в освіті визнаються не лише як кінцевий продукт застосування будь-якої педагогічної новації з метою внесення якісних змін в освітній процес й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, але й як процедура постійного оновлення освіти [3].

Інноваційна діяльність виникла на підґрунті досягнень таких наук: управління, економіки, психології, педагогіки, соціології, які сформували теорії та нагромадили позитивний досвід про творчу активність особистості

та науково-технічний прогрес. У закладі освіти в залежності від функціональних обов'язків і ролі, яку відіграють у процесі управління виділяють три групи менеджерів. Перша група – це директор та його заступники. Директор, згідно з статутом школи, здійснює керівництво закладом загальної середньої освіти. Друга група – керівники методичних та творчих об'єднань учителів. Третю групу становлять вчителі, які організують навчально – пізнавальну діяльність учнів – основного продукту освіти. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Злагоджена взаємодія всіх трьох груп менеджерів закладу освіти дає позитивний результат, який значною мірою залежить від індивідуального стилю керівництва. Індивідуальний стиль керівництва – це системна взаємопов'язаних дій особистості керівника закладу освіти, яку він застосовує як управлінець-професіонал для досягнення мети управління [4].

На нашу думку, інноваційна діяльність закладу освіти має бути спрямована на формування творчої особистості учня на основі зростання професіоналізму вчителя у світлі застосування інноваційних технологій навчання. Діяльність інноваційного закладу освіти спрямована на реалізацію особистісно орієнтованого навчального процесу, індивідуалізацію та диференціацію навчання, упровадження педагогічних освітніх інновацій, за яких постійно вносяться якісно нові елементи з метою створення та використання інтелектуального продукту, реалізуються нові оригінальні ідеї у вигляді освітніх систем, програм, технологій, послуг тощо. Формування інноваційної діяльності закладу, перш за все, має допомагати розвивати пріоритетні напрямки діяльності школи. Наприклад:

- сприяння підвищенню рівня фахової майстерності педагогічних працівників шляхом впровадження у навчально-виховний процес інноваційних технологій;
- впровадження сучасних засобів навчання;
- забезпечення якісної підготовки учнів з урахуванням освітніх потреб;
- впровадження сучасної інформаційної системи навчання;
- створення та розвиток комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних мереж, ресурсів і технологій;
- забезпечення конкурентноспроможності закладу освіти.

Отже, інноваційна освітня діяльність – це складний процес, що потребує науково-методичного підходу на всіх рівнях управління. Всім учасникам процесу перетворень потрібно „знайти” себе: державним діячам освіти розробити відповідні проекти і пропозиції, регіональним органам використати у своїй практиці світовий досвід упровадження інновацій в освіту, керівникам освітніх закладів успішно реалізувати надану можливість самореалізації, педагогам – вміло використати свободу для відповідального вибору способів і методів навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аузіна М. О., Возна А. М. Інноваційні процеси в освіті: навч. посібник. Львів: ЛБІ НБУ, 2003. 130 с.
2. Щекатунова Г. Інноваційний розвиток загальноосвітніх навчальних закладів незалежної України: творення школи майбутнього. *Рідна школа*. 2011. № 6. С. 21-38. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2011\\_6\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_6_6)
3. Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України) / упорядник – В. Громовий. Київ: Міжнародний благодійний фонд "Україна –3000", 2009. 156 с.
4. Лактіонова Г. Виховання в епоху глобалізації: нові можливості, нові ризики. *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 2–6.

**T. M. Maksymenko**

A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

## REQUIREMENTS TO A MODERN ORGANIZATION MANAGER IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

Nowadays, in a market economy, the effective activity of the enterprise depends on the management quality, so the effective solution of strategic and tactical tasks requires the involvement of highly qualified specialists.

The need for highly skilled managers has been increasing day by day. As the manager's responsibility is the ability to communicate with people, negotiate with them, come to a consensus or agreement, it can be considered that management should be the art. Now the development of this art is a very pressing issue, because in the world markets the management role is growing even faster.

The modern world requires a new philosophy of education, the change in the paradigm of pedagogical thinking, practical orientation, since competitiveness in the conditions of the knowledge economy is largely determined by the competitiveness in science and education. This explains our focus on the formulation and solution of scientific and pedagogical problems of determining the requirements for the modern organization manager in the context of the theory of professional self-realization.

The term "self-realization" was first introduced in the Dictionary of Philosophy and Psychology (1902). Summarizing the scientists' ideas, it should be noted that in view of the characterization of a person's life path in the context of the professional sphere – from the initial professional formation to the end of his professional career – this phenomenon is considered as a realization process of a professional potential of a constantly evolving person, that is, his or her individuality realization.

However, the socialized way of person's harmonious development, combined with gaining professional-practical and spiritual experience in the obtaining process of the specialist qualification in the primary professional formation period (training in higher education) and improvement of professional growth in the process of professional development, which is an integral attribute of the discovery and realization of personal professional potential is meant by the term "professional self-realization".

One self-realization form is considered a career as a successful professional destiny, which includes perfection in the profession, professional skills improvement.

The manager figure became the object of psychologists' intensive research only in the 1970 of the XX century – while the period of revolution in management that expanded its scope beyond the economy and industrial enterprises boundaries; contributed to the improvement, updating of management methods and technologies. All this put forward new requirements for managers and their management skills.

The main ones, are stated the following:

- availability of general knowledge in the field of enterprise management in a certain activity field;
- competence of production technology issues in a specific industry;
- mastery of management and entrepreneurship skills, ability to manage the situation, show initiative and creativity;
- ability to make informed and competent decisions based on an analysis of the situation and knowledge of the team capabilities;
- practical experience in analyzing the economic situation in the main markets or segments in which the firm is already operating or intends to operate;
- ability to analyze the competitors' activity and performance;
- ability to anticipate trends in economic conditions, demand ability, measures of state regulation of the economy;
- knowledge of the subordinates' business potential, their abilities and physical capabilities to perform specific tasks;
- citizenship, self-demand and demand to others, high level of general managerial culture.

It can be argued that the case success is ensured if the manager:

- knows the essence of the case;
- understands the activity economic and social conditions;
- is able to organize, coordinate, direct and control the subordinates' activities in accordance with the overall organization goals;
- is persistent, and has the ability to convince others;
- has the necessary professional training and experience in this field of activity and in the management system;
- is able to withstand physical and nerve load while remaining tolerant, polite and sensible.

Accordingly, the question arises as to the management skills that are of most concern to companies and what changes have taken place in this set over the past decade and what will happen in the future. To find out, a professor at the Harvard Business School, B. Groysberg, a professor of business management theory, interviewed five top-ranked recruiting companies in the world in 2010. As a result, he was able to identify seven skills and traits most valued by companies:

1. Leadership inclinations. Defined quality is a obligatory for all senior executives. What kind of leadership is needed – experts did not agree on this issue: one called “inspirational leadership”, one – “non-authoritarian leadership that meets the modern managers’ talents”, “responsible” leadership, “leadership as a combination of sincerity, respect for others and the ability to build trust in the team”, there was also a variant of “strategic leadership”.

2. Strategic thinking. Often referred to as “strategic prediction”, the ability to think strategically and globally.

3. Technical and technological skills. In the third place, among the most desirable qualities of a senior executive, are mentioned technical skills, especially full knowledge in the field that is within their competence.

4. The ability to build relationships within a team is the ability not only to gather, but also to lead people so that the team works smoothly.

5. Ability to present yourself and communicate. All experts agreed that the ideal leader should possess the gift of persuasion and the ability to present themselves and their ideas: “intellectual ability to communicate with the stakeholders’ wide range” This requires considerable flexibility of mind and style. Top-level managers need to be receptive to new information and be able to analyze it.

6. Change management. Demand for the ability to manage change is increasing – a quality that has not been recognized or appreciated until recently. Human resources experts have noted that more and more they are being tasked with finding a candidate who would become the “engine of change”, could carry out “transformations or reforms”, would unite the team for “decisive change”.

7. Honesty. It is clear that honesty cannot be called a special skill, but the reputation of a person who always adheres to ethical standards is valued, according to experts, very high.

Thus, domestic and foreign scientists’ research analysis showed that there is no single list of qualities of a successful manager. Each author attempts to create a complete qualities and requirements list pertaining to a manager, and to identify the characteristics that they must have if they are willing to succeed.

**В. А. Мізюк**

Національний педагогічний  
університет імені М. П. Драгоманова

**Аїда мардан кизи Бадалова**

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

## **ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ**

Сучасний стан реформування системи освіти в Україні характеризується розробкою і впровадженням у загальну середню освіту, починаючи від початкової ланки до профільного рівня у старших класах, нових освітніх стандартів. Нові вимоги до результатів підготовки



випускників шкіл, структура й умови реалізації освітніх програм у закладах загальної середньої освіти прописано у проекті нового закону «Про повну загальну середню освіту». Суть цих змін обумовлена переорієнтацією на «забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності» [1].

Відповідно до Концепції інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, основними напрямками сучасних інновацій визначено:

- модернізація типів та структури освітніх навчальних закладів;
- оновлення змісту навчання і виховання;
- розробка та апробування нових педагогічних технологій;
- зміна форм і методів навчання та виховання;
- модернізація форм і методів управління сучасною школою і т.п. [2].

Якщо говорити про особистість вчителя, то спостерігаємо розширення його незалежності у здійсненні педагогічної діяльності. Так, Міністерство освіти і науки України наголосило, що у новій українській школі має розширитися повноваження вчителя. У концептуальних засадах нової української школи зазначається, що «творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність» [3, с. 20]

Нові державні завдання передбачають і нові вимоги до педагогічної діяльності вчителя, до його технологічної і проектувальної вправності, професійного мислення й творчості. Ці якості педагогів складають основу інноваційної діяльності, яка у літературі визначається як «вдосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти» [4, с. 34].

Разом з тим, багато педагогів виявилися не готовими до впровадження інновацій в освітній процес. Розкриємо результати нашого дослідження з цього питання.

В основу нашого дослідження покладено роботи з організації інноваційної діяльності у закладах освіти О. В. Вознюк, Н. В. Гузій, І. М. Дичківської, О. А. Дубасенюк, Ю. І. Завалевського, С. І. Заславської, І. Мартинової, О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжної, Л. Лісіної, Е. І. Федорчук та інших. Формування готовності вчителів до впровадження інновації вивчали В. В. Вітюк, О. М. Коберник, І. І. Коновальчук, Р. Михайлишин, П. Ю. Саух й інші). Вчені зазначають, що готовність учителя впроваджувати освітні інновації у навчальний процес, швидко реагувати на зміни, що відбуваються у професійній діяльності, є необхідним аспектом його професійної діяльності.

І. М. Дичківська зауважує, що складовою готовності педагога до інноваційної діяльності є його інноваційний потенціал, а саме «сукупність

соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність» [5, с. 73].

Продуктами інноваційної діяльності є нововведення, які представляють собою щось нове, не схоже на попереднє. Нововведення позитивно трансформують систему освіти, вносять новий чи досконалий зміст засобами навчання, новими моделями освіти та відповідними до них системами управління.

У ході нашого дослідження, на підготовчому етапі експерименту, ми провели у грудні 2018 року внутрішню оцінку готовності вчителів школи до інноваційної діяльності, в якій працює один з авторів статті. Методичними матеріалами моніторингу стали анкети по виявленню різних аспектів готовності вчителів, адміністрації й закладу до інноваційної діяльності.

Приведемо результати анкетування на тему «Сприйняття педагогів інноваційної діяльності». Всього в анкетуванні прийняло участь 58 учителів Білгород-Дністровської ЗОШ I-III ступенів № 4.

Результати анкетування подано у таблиці 2. Зауважимо, що максимальний загальний бал, який можна отримати за відповіді на запитання всіх учителів – 290. Ці бали розраховано з урахуванням кількості вчителів, що відповідали на анкетування, та вагомих коефіцієнтів для кожного окремого запитання (якщо вчитель помічає 3 бали – коефіцієнт становить 0,5; 2 бали – 0,33; 1 бал – 0,16).

Результати анкетування показали, що більшість учителів психологічно не готові до впровадження інновацій. Загальний рівень сприйняття педагогами інноваційної діяльності становить 195,5 балів з 290 максимальних, що становить 68,1%. Отже, цей показник говорить про недостатню готовність учителів до впровадження інновацій, до змін у навчанні.

Дані таблиці свідчать, що вчителі закладу, де проводився експеримент, не прагнуть креативно підходити до організації своєї професійної діяльності, шукати щось нове, не стандартне в науковій літературі, на форумах, займатися самоосвітою.

І хоча рівень самооцінки вчителів щодо готовності до впровадження інновацій у зміст і технології навчання достатній, лише 6 (шість) учителів намагаються першими випробувати інновації в навчанні.

Отримані результати анкетування спрямували адміністрацію ЗОШ № 4 м. Білгород-Дністровського на розробку стратегічної цільової програми з підвищення мотиваційної готовності вчителів до інноваційної діяльності, яку запровадили з лютого 2019 року строком на шість місяців. Результати роботи педагогічного складу за зазначеною програмою розкриємо у подальших публікаціях.

Результати анкетування щодо сприйняття педагогами інноваційної діяльності нововведень

<b>Анкета</b>			
<b>«Сприйняття педагогами інноваційної діяльності»</b>			
<i>Інструкція: Шановний учителю! Визначте своє ставлення до нового, інноваційного, використовуючи наступну шкалу оцінювання : від 3 до 1 бала</i>			
	○	○	○
1. Чи цікаві Вам іновації та експерименти в професійній діяльності?	13	26	19
2. Як часто Ви:	–	–	–
2.1. аналізуєте свою діяльність, шукаєте причини ускладнень для учнів в оволодінні матеріалом?	19	27	12
2.2. стежите за передовим педагогічним досвідом, прагнете впроваджувати його з урахуванням освітніх потреб суспільства, що змінюються, чи індивідуального стилю вашої педагогічної діяльності?	20	23	15
2.3. читаєте додаткову літературу?	22	28	8
2.4. йдете на ризик, впроваджуючи нове на уроці?	8	17	33
2.5. впроваджуєте нововведення першими, до того, як інші вчителі його випробують	6	23	29
2.6. займаєтеся самоосвітою?	23	18	17
2.7. застосовували новинки у своїй діяльності у минулому році?	18	26	14
3. Оцініть свою готовність до впровадження іновацій у	–	–	–
3.1. змісті навчання;	32	22	4
3.2. технологіях навчання.	28	28	2
Загальний бал з урахуванням коефіцієнтів	94,5	78,5	24,5
Загальний бал	197,5	(68,1%)	

Отже, нові державні вимоги до результатів підготовки випускників освітніх закладів змінюють вимоги до професійних компетентностей вчителів, до необхідності впровадження ними в освітній процес інноваційних технологій і методів навчання на всіх рівнях освіти. Вчасно проведений аналіз ставлення педагогічного складу освітнього закладу до впровадження іновацій допоможе швидко зреагувати на занижену мотивацію вчителів і розробити цільову короткострокову програму з метою покращення результатів діяльності як учителів, так і закладів у цілому.

#### Список використаних джерел

1. Проект закону «Про повну загальну середню освіту». Веб-портал МОН України. – URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2019/05/29/mon29-05-2019financy-1.pdf> (Дата звернення: 21.08.2019).
2. Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Веб-портал Інституту педагогіки НАПН України. URL: [http://undip.org.ua/photo/konceptiya\\_innovaciynogo\\_rozvytku\\_ZNZ.pdf](http://undip.org.ua/photo/konceptiya_innovaciynogo_rozvytku_ZNZ.pdf) (Дата звернення: 21.08.2019).
3. Концепція Нової української школи. Веб-портал МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Дата звернення: 21.08.2019).

4. Інноваційна діяльність вчителя: термінологічний словник / Заг. ред. О. І. Огієнко. К., 2016. 120 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/705798/1/Словник.pdf>

5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с. URL: <https://books.br.com.ua/31863>

**Я. О. Онищенко**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»**

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні особливу значимість надають оптимізації системи управління загальноосвітніх навчальних закладів. Закон України «Про загальну середню освіту» визначає, що загальноосвітній навчальний заклад – це навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права громадян на загальну середню освіту, тобто оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності.

Поява загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, змістовна робота щодо запровадження особистісно орієнтованого навчання, організація профільного навчання, умови зовнішнього незалежного оцінювання тощо потребують конструювання ефективних систем управління. Управління освітою належить до соціального управління, що регулює економічну, соціально-політичну та духовну сфери життя суспільства. Управління освітою, зокрема, відповідає за духовну сферу.

Для сучасної теорії і практики управління, в тому числі соціально-педагогічними системами, пріоритетними є системний, особистісний, діалогічний підходи. Це орієнтує на урахування в управлінні тенденцій розвитку освіти; впливу зовнішнього середовища на процеси моделювання цілісних педагогічних й управлінських структур; використання діалогічних форм взаємодії тощо. Найголовнішим є забезпечення відповідності між системами і підсистемами, що управляється, оскільки лише за умови такої відповідності можливий динамічний розвиток навчально-виховного процесу згідно з метою школи.

Для ефективності процесу управління використовують освітні педагогічні технології. Під технологією управління загальноосвітнім закладом розуміють систему функціонування людських, матеріальних, інформаційних та інших компонентів, які служать для реалізації в школі функцій управління.

Управління як невід’ємна частина педагогічної системи навчального закладу, її системоутворююча засада, має об’єктивну природу, але за механізмом реалізації – це суб’єктивний процес. Воно може бути

переважно інтуїтивним або спиратися на теоретичні основи науки. У зв'язку з цим надзвичайно важливо визначити, як співвідносяться практика і теорія управління.

В Україні вивченням проблеми управління навчальним закладом займаються вчені Л. І. Даниленко, Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, О. І. Мармаза, Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко, Є. М. Хриков та ін. Розглянемо найбільш характерні підходи до управління, які є у вітчизняному школознавстві.

Одним із представників традиційного підходу до розуміння сутності управління є В. С. Пікельна. Вона розглядає управління як «вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування, спрямованого на досягнення якісно нових завдань за рахунок циклічно здійснюваних переходів у якісно новий стан». У цьому визначенні сутність управління розглядається крізь призму впливу.

Так, з іншої позиції сутність управління розглядають харківські школознавці. Вони вважають, що внутрішкільне управління – «це цілеспрямована активна взаємодія керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямована на його упорядкування й переведення на більш високий рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток і забезпечують одержання заданого результату в оптимальному варіанті».

Школознавці (В. Р. Веснін, Т. І. Шамова, В. І. Бондар та ін.) розглядають управління навчальним закладом як специфічну діяльність, в якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва та контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей та цілей розвитку навчального закладу.

Отже, немає єдності у поглядах на сутність управління, представлених у публікаціях українських науковців. Так, Г. А. Дмитренко, Н. Л. Коломінський, В. Є. Берека та ін. зазначають, що управління – це діяльність, яка забезпечує планомірний і цілеспрямований вплив на управлінську систему з метою її максимального функціонування, дослідники В. І. Василів, І. П. Волков, І. Ю. Губанов, О. М. Коберник, М. І. Кондаков, В. І. Маслов, В. С. Пікельна, А. А. Попов, В. С. Тат'янченко, Т. І. Шамова та ін. розглядають управління як сукупність організаційних, методичних, кадрових та інших заходів, спрямованих на нормальне функціонування педагогічного процесу. Розгляд сутності управління через такий засіб взаємозв'язку, як вплив, є певною мірою доцільним, але не охоплює всіх особливостей цього явища.

Загальноосвітній навчальний заклад як об'єкт управління є складною відкритою соціально-педагогічною системою, яка регулює свою діяльність із зовнішнім середовищем. На підставі його аналізу визначає мету свого існування. Фактори цілей і результатів є системоутворюючими факторами педагогічної системи, що допомагає сконцентрувати увагу керівників

загальноосвітнього навчального закладу, учителів, учнів на визначення цілей і способів досягнення результату, на створення умов належного функціонування педагогічного процесу, відбір змісту і використання різноманітних форм, методів і засобів навчально-виховної роботи. Функціональні компоненти управлінського циклу представлені: аналізом, плануванням, організацією, контролем. У цьому випадку управління педагогічною системою дозволяє зберегти її цілісність і одночасно змінювати, впливати на дію її окремих компонентів.

Таким чином, управління загальноосвітніми навчальними закладами базується на положеннях теорії управління. Головними складовими її є певні тенденції, відповідні їм закономірності й, пов'язані з ними, принципи управління загальноосвітніми навчальними закладами. Здійснення управління відповідно до вимог, що впливають із розроблених закономірностей і принципів, цілком залежить від управлінської діяльності керівників навчальних закладів. Тенденції розвитку управління навчальними закладами визначаються розвитком і функціонуванням державного управління, соціальними та економічними процесами в суспільстві. Але головним фактором, що впливає на управлінські процеси в навчальних закладах, є система освіти України, яка віддзеркалює всі явища, що відбуваються у державі та за її межами.

**А. В. Прихожай**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **РОЛЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ АДМІНІСТРАТОРА У ФОРМУВАННІ ІМІДЖУ УСТАНОВ КУЛЬТУРИ**

Динамічні зміни в житті сучасного суспільства, що відбулися під впливом соціально-економічних чинників, свідчать про те, що в даний час проблеми репутації, громадської думки про конкретну організацію і, отже, формування й управління її привабливим чином отримують усе ширший резонанс у сфері культури, засобах масової інформації, на рівні міжособистісного спілкування керівників, співробітників, відвідувачів.

У науковий вжиток поняття «імідж» було введено тільки на початку 60-х років ХХ століття К. Болдінгом, який вперше виділяє питання вивчення іміджу в окрему галузь, назвавши її іміджеведенням.

Аналіз зарубіжної наукової літератури дозволив встановити, що трактування іміджу, як культурологічного феномену, багатогранне й інтерпретується як:

1. Штучна імітація або подання зовнішньої форми певного об'єкта, особливо особи. Імідж є уявним уявленням про людину, товар або інститут, що спрямовано формується в суспільній свідомості за допомогою публікацій, реклами та пропаганди.

2. Визначення того образу, який конструюється, створюється з метою викликати бажані зміни у свідомості й поведінці людей, здійснити на них певний соціально-психологічний вплив.

3. Набір значень і вражень, завдяки яким будь-який об'єкт стає відомим і, завдяки яким, люди певним чином описують його, запам'ятовують і починають ставитися до нього відповідно.

Таким чином, популярність, стабільність, престиж, репутація, авторитетність конкретної установи залежать саме від її іміджу. А імідж, як відомо, є центральним компонентом сфери нематеріальних ресурсів будь-якої організації.

Закцентуємо, що «імідж» – це штучно сформований образ чогонебудь – організації, політика, лідера. Імідж визначається системою вражень, значень, уявлень і емоційного сприйняття, які пов'язуються з певним об'єктом.

Вважаємо також за необхідне наголосити, що поняття «імідж» є синонімом понять «образ», «персоніфікація», але воно більш узагальнене, що включає не тільки природні властивості даного об'єкта, але й спеціально вироблені, створені, сформовані. Сутність персоніфікації – довести до громадськості мотив процвітання організації, міцність її матеріально-фінансових можливостей, високий професіоналізм її керівництва та співробітників, новітній технологічний рівень виробництва, що сприяє формуванню доброзичливого ставлення споживача.

Важливим для нашого дослідження є положення про те, що імідж установи культури невід'ємно пов'язаний з іміджем її керівника, який знаходиться в постійній взаємодії із соціумом, що відображає рівень збалансованості відносин різних особистісних утворень.

Відтак, на підставі вивчення сутності поняття «імідж», концептуальних основ і особливостей управлінської культури керівника установи культури, уточнено поняття «імідж установи культури - стійкий, емоційно забарвлений образ, спрямований на створення, підтримку й посилення позитивної громадської думки про його престиж, якість послуг і репутації».

У сучасних наукових джерелах сутність «управлінської культури» визначено неоднозначно. Підкреслюється професійно-особистісний характер, міра і спосіб творчої самореалізації особистості в різноманітних видах управлінської діяльності (В. Сластьонін). Управлінська культура керівника розглядається як інтегративна динамічна якість особистості, що розвивається в контексті зміни функцій управління (Н. Тамарська); як системне й цілісне особистісне утворення (В. Акименко); як стиль керівництва й рішення керівниками проблем, їх поведінки в цілому (О. Виханський); як сукупність типових для менеджера цінностей, норм, точок зору та ідей, які спочатку формують зразок його поведінки (І. Полупанов).

Філософське розуміння поняття «управління», у контексті даного дослідження, розглядається з гуманістичних позицій, тобто як окультурені

й гуманні (статутні) відносини, орієнтовані на потреби людей (соціуму), що призводить до кореляції філософського розуміння культури управління й мудрості (Л. Косторнова).

У даній науковій розвідці ми визначаємо управлінську культуру адміністратора, як інтегративну динамічну якість, що характеризується певним рівнем теоретичного осмислення й комплексом практичних умінь і навичок щодо реалізації провідних підходів до управлінської діяльності на основі безумовного дотримання норм, гуманізму, моралі й моральності.

Зауважимо, що управлінська культура адміністратора, синтезуючи в собі елементи свідомості та практичної діяльності, характеризуючи рівень розвитку управлінських здібностей індивіда, його культуру мислення, структурно представлена мотиваційно-цільовим, технологічним, комунікаційним компонентами, взаємопов'язаними між собою (рис. 1).



Рис. 1. Компоненти управлінської культури керівника установ культури



Таким чином, роль управлінської культури керівника у формуванні іміджу установи культури характеризується соціальною та особистісною значимістю процесу конструювання керівником позитивного образу установи, який створюється з метою досягнення високого рівня компетенції, встановлення довірчих відносин із партнерами, розвитком міжвідомчої взаємодії, ефективністю відносин зі споживачами послуг, що надаються, встановленням емоційного зв'язку з вихованцями, батьківською громадськістю та соціумом у цілому, придбанням і збереженням високої репутації протягом всієї активної професійної діяльності керівника.

**І. В. Фесенко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **СУЧАСНА МІСІЯ ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОЦЕСУ СТРАТЕГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ**

Сучасні тенденції розвитку системи освіти спрямовані на збільшення автономії закладу освіти, що передбачає вищий рівень його відповідальності. Тому керівництву загальноосвітнього навчального закладу потрібні нові підходи до здійснення управлінської діяльності та переведення закладу освіти на інноваційний шлях стратегічного розвитку. У зв'язку з цим особливого значення набуває новий вид управління, який адекватним чином відображатиме перетворення в освіті. Таким новим видом управління для українських загальноосвітніх навчальних закладів є стратегічне.

Створення та розробка стратегії управління навчальним закладом передбачає формулювання місії, визначення системи цілей та встановлення пріоритетів розвитку.

У науковій літературі з управління існує безліч підходів до розуміння феномену місії, однак загальноприйнятим є формулювання місії як призначення організації, установи на ринку її діяльності. Найбільш цікавим з погляду ролі місії в управлінні установи є відображення її сутності у працях Х. Віссема, П. Дойля, Л. Гітельмана, О. Віханського, Ф. Котлера та ін.

У контексті дослідження місію визначено як сукупність цілей і пов'язаних з ними тверджень, відносин і напрямлення діяльності, які характерні для окремої школи. Ми можемо розглядати не тільки місію школи, але й місію системи освіти взагалі, або місію реформування системи освіти. Місію також називають «освітнім баченням», «ядром цінностей» або «концепцією освіти». Місія – це ідеологія організації, відображає призначення роботи організації, її загальну ціль, це чітко виражена причина існування організації навчального закладу на ринку тотожних послуг.

Умови створення місії для навчального закладу можливо розділити на внутрішні та зовнішні. До зовнішніх чинників відноситься необхідність формування іміджу навчального закладу в умовах посилення конкуренції.

Наприклад, для школи це може бути конкуренція за залучення більшості учнів, що є вкрай актуальним на сьогодні для кожного навчального закладу – і приватної і державної форми власності. А для школи, безпосередньо, саме цей чинник є дуже суттєвим, адже саме на кількості учнів і зосереджений головний фактор прибутку навчального закладу, і відносно цього чинника формується і надалі розподіл коштів за напрямками бюджету закладу.

Внутрішні чинники формування місії пов'язані із необхідністю визначення сфери пошуку вирішення проблем; внутрішніх змін в організації; визначення загального пріоритетного напрямку діяльності; покращення рівня взаєморозуміння і співпраці в організації.

Отже, місія навчального закладу відображає сенс її існування. Місія не завжди пов'язана із отриманням прибутку, в ній існує тема служіння ідеям та цілям навчання та педагогічного виховання особистості. Місія завжди унікальна, неординарна, у неї завжди є своя «родзинка», світлина «нового» та унікальності педагогічного колективу, визначення освітнього закладу в світі в цілому, і в галузі освіти, конкретно.

У той же час, у місії будь-якої освітньої установи можна зазначити загальні елементи (завдання школи), специфічні (специфіка освітнього закладу, наприклад, поглиблене вивчення іноземних мов або фізико-математичний напрямок), унікальні (унікальна місія освітнього закладу з точки зору педагогічних завдань, і те, що відокремлює цю школу від інших).

Місія навчального закладу деталізує статус школи і забезпечує напрям і орієнтири для визначення цілей і стратегій на різних організаційних рівнях. Саме з визначення місії організації розпочинається процес стратегічного управління.

Аналіз літератури дозволяє сформулювати пріоритетні завдання місії освітнього закладу, зокрема, завдання школи з погляду її основних послуг (спеціалізації за навчальними напрямками) та основних освітніх технологій та методів, якими досягається бажаний результат; зовнішнє середовище по відношенню до школи, яке визначає особисті робочі принципи (цінності саме цієї школи) та напрямки роботи; культура організації.

При формуванні загальних засад місії освітнього закладу необхідно враховувати наступні характеристики організації:

1. Цільові орієнтири організації: визначення завдань діяльність навчального закладу на довгострокову перспективу.

2. Сфера діяльності організації: специфічні освітні послуги, які надаються споживачам.

3. Філософія організації: формулювання цінностей освітнього закладу.

У процесі формування місії можна виділити три загальних етапи підготовки: підготовка, формування і розвиток. Ці стадії час від часу повторюються, коли виникає необхідність в уточненні завдань, які засновується на досвіді запровадження місії чи зовнішніх змінах у соціумі. Сутність розробки місії організації полягає в тому, що вона: відображає

загальні цінності і погляди; пов'язана з культурою навчального закладу; поділяється всіма людьми, які відповідають за освіту в освітній установі; визначає спрямованість процесу прийняття рішень і роботи в школі; формулюється таким чином, щоб можна було оцінити ступінь її реалізованості.

Таким чином, формулювання місії освітнього закладу повинно охоплювати: цілі та завдання установи з точки зору її основних послуг та виробів, ринків та технологій (якою сферою послуг діяльністю займається заклад); робочі принципи організації у відношенні до її зовнішнього середовища, цінності організації; культура організації, робочий клімат усередині закладу, якого типу людей приваблює людей цей клімат, правила та взірці поведінки.

**К. І. Шихненко**

Інститут державного управління у сфері цивільного захисту

## **УПРАВЛІННЯ НАУКОВОЮ РОБОТОЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

Важливим аспектом світового лідерства США у XXI столітті є беззаперечний авторитет та першість країни у наукових досягненнях та університетській освіті. Вважається, що в США існує «своєрідний культ вищої освіти на основі розуміння кореляції між рівнем освіченості та життєвим добробутом» (Братко, 2017, с. 252); освіта та наука складають основу розвитку постіндустріальної інноваційної економіки країни. Таке ставлення американського суспільства до освіти і науки має приголомшуючий результат: у Рейтингу кращих університетів світу (ТНЕ) 7 американських університетів знаходяться у першій десятці (16 серед перших 20) (Times Higher Education: THE World University Rankings, 2018-2019), а за кількістю нобелівських лауреатів США має абсолютну перевагу над іншими країнами світу.

Зазначені міркування загострюють потребу у вивченні успішного зарубіжного досвіду з організації та координації наукової роботи у закладах вищої освіти США в епоху стрімких глобалізаційних змін.

Метою дослідження є аналіз розвитку системи управління науковою роботою в університетах США в історичному аспекті. Встановлення періодизації предмету дослідження дозволить показати внутрішню логіку появи та розвитку професійного адміністрування наукової роботи в американських університетах та представити такий процес в його цілісності, як неперервну послідовність важливих подій, а також визначити відповідні точки, що відрізняють один період від іншого як якісно новий етап розвитку.

Застосування історико-логічного та хронологічного методів, а також методів систематизації та узагальнення дозволило визначити специфіку та окреслити етапи розвитку управління наукою в американських

університетах й становлення адміністрування наукових досліджень як професійної діяльності.

У дослідженні спираємося на інформацію, подану в роботах американських науковців К. Л. Біслі, Ф. Альтбаха, П. Майерса та М. Сміта та інших, а також на дослідження вітчизняних науковців М. Сбруєва, А. Сбруєвої та М. Братко.

Так, науковці визначають чотири головні етапи («ери») становлення та розвитку адміністрування науковою діяльністю за період часу, починаючи з 40-х років ХХ століття. Підкреслюється, що до Другої Світової війни управління науковою роботою в університетах покладалося виключно на науковців. Головний адміністратор (президент, віце-президент, директор або декан) здійснював загальне керівництво, у тому числі й науковими дослідженнями в освітніх організаціях. Після 1945 року поступово виникла потреба у появі окремого типу адміністратора – адміністратора з наукової діяльності, що було зумовлено збільшенням державою фінансування наукових досліджень в університетах.

К.Л. Біслі віддає належне й «етапу-прелюдії», позначаючи його рамки 1787-1940 роками та вказуючи на те, що політичні кроки федерального уряду США в галузі науки хоча й були у той час безсистемними й частковими, але, все ж таки, саме вони створили підґрунтя для становлення та розвитку у майбутньому професії адміністратора наукових досліджень. Серед таких значущих подій науковець згадує Конституційний Конвент 1787 року, де вперше постало питання підтримки урядом розвитку науки, університетів та суспільної діяльності; заснування актом Конгресу США 10 серпня 1846 року науково-дослідного та освітнього Смітсонівського інституту (Smithsonian Institution); Акти Моррілла 1862 та 1890 років, практичною реалізацією яких стало створення грант-коледжів та започаткування ними експериментальних станцій, лабораторій природничих наук, сільського господарства та інженерії; заснування в 1863 році Національної Академії Наук (The National academy of Sciences (NAS)) – квазі-урядової організації, яка проводила дослідження для федерального уряду США; Закон Хетча (The Hatch Act) 1887 року про розвиток системи наукового забезпечення сільського господарства, що поклав початок появи в кожному американському штаті наукових аграрних центрів; Перша світова війна та загострення потреби країни у створенні потужного військового потенціалу, звідси – ідея залучення вчених та їхніх досліджень для задоволення військових потреб. Фінансування наукових досліджень зовнішніми джерелами, як зазначає науковець, залишалося у цей період на відносно низькому рівні, що не створювало потреби в появі адміністраторів наукових досліджень (Beasley, 2006, p. 9-12).

Подальші етапи розвитку вищої освіти та наукових досліджень стали більш продуктивними та сприяли розвитку управління науковою роботою як професії.

Узагальнюючи подані міркування вчених, виокремлено такі основні етапи становлення та розвитку професійного адміністрування науковою роботою в університетах США:

1. Етап виникнення професії, 1940-1960 роки ХХ століття.

Збільшення фінансування федеральним урядом науково-дослідних проектів викликало потребу в контролі над ними. Для координації досліджень був створений спеціальний федеральний орган. Національна рада з досліджень та оборони (National Research and Defense Council (NRDC)), пізніше реорганізована в Департамент розвитку науки та досліджень (Office of Science and Research Development (OSRD)), представила звіт про керівні принципи наукових досліджень. Діючий Президент Ф. Рузвельт доручив розробити пропозицію, за якою могли б проводитися дослідження як для військових потреб, так і невійськового характеру в мирний час. Науковці вважають, що саме цей момент став відправною точкою виникнення професії.

2. Перехідний етап, 1960-1980 роки ХХ століття.

Для підтримки професії у 1950-60-х роках почали виникати професійні товариства, такі, наприклад, як Національна Рада університетських адміністраторів наукових досліджень (The National Council of University Research Administrators (NCURA) та Товариство адміністраторів досліджень (Society of Research Administrators). Контроль за інвестиціями в дослідження посилювався новими законодавчими актами. У 70-х та 80-х рр. ХХ століття стає все більше очевидним, що науковці не можуть самостійно впоратися з адміністративними та регуляторними функціями. Отже, виникає гостра потреба у спеціалістах-адміністраторах наукових досліджень.

3. Етап диференціації професії, 1980-1990 рр. ХХ ст.

У 80-х рр. відбулися якісні зміни: професія почала набувати справжньої та неповторної самобутності. Посилилися зовнішні вимоги до відповідальності за проведення досліджень. Зростання біомедичних дослідних робіт виявило проблему їхньої відповідності нормативним вимогам, яку ані викладачі, ані інші адміністратори не могли забезпечити. Адміністратори наукових досліджень були єдиними, хто заповнив цю прогалину. Виникли різні форми адміністрування, відбулася диференціація всередині професії.

4. Етап незалежності професії, 1990 рр. – сьогоднішній день.

У 90 х рр. ХХ ст. відбувається остаточне визнання адміністрування наукових досліджень як окремого виду професійної діяльності. Законодавча база вимагає наявності адміністраторів як умови для розподілу федеральних фондів. Сьогоднішні реалії посилюють роль та розширюють функції адміністраторів наукових досліджень, отже, нагальним є питання якісної підготовки фахівців, «готових результативно застосовувати свої знання, уміння і досвід у процесі вирішення професійних завдань» (Сбруєв, 2013, с. 181).

Таким чином, за період більший, ніж 60 років, відбулося становлення та розвиток професії адміністратора наукових досліджень в університетах США. На сучасному етапі професія набуває нового змісту та розвитку, що зумовлено потребами сучасного університету та його новою місією в суспільстві знань.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Братко, М. (2017). Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*, № 3-4 (18-19), 252-268.
2. Сбруєв, М. Г. (2013). Матриця компетенцій адміністраторів наукових досліджень в американських університетах. *Порівняльна професійна педагогіка* 1, 181-188.
3. Сбруєва, А. (2010). Управління науковою роботою в державних університетах США: структурно-функціональні аспекти. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1-2, 2010.
4. Beasley, K. J. (2006). The history of research administration. In *Research Administration and Management* [Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister] (pp. 9-30). Jones & Bartlett Publishers.
5. Landen, M., & McCallister, M. (2002). Evolution or revolution? Examining change in research administration. *Journal of Research Administration*, 33(3).
6. Myers, P. P., & Smith, M. C. (2008). Research administration in history: The development of OMB Circular A-110 through Joseph Warner's COGR Subcommittee, 1976-1979. *Journal of Research Administration*, 39(2), 15-32.
7. *Times Higher Education World University Rankings*, 2018-2019. Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking>

**С. В. Шмалей**

Національний педагогічний  
університет імені М. П. Драгоманова

### ВЕКТОРИ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Вектори стійкого соціально-економічного розвитку у постіндустріальному суспільстві зумовлені розвитком і відтворенням людського капіталу. Людський капітал визначають як єдність соціально-професійної компетентності фахівця, яка відображає знання, досвід, ціннісні та професійні орієнтації, вмотивованість і готовність відповідально та ефективно вирішувати різноманітні соціально- особистісні, професійні задачі. Значущість професійної освіти в розвитку людського капіталу відзначають наступні фактори. По - перше, виявлена певна невідповідність людського капіталу вимогам нової економіки, яка зосереджена на вирішенні глобальних проблем. Сучасна економіка детермінує високий рівень освіченості фахівця, його здатність працювати в інформаційному суспільстві в умовах змін та невизначеності, вирішувати нестандартні проблеми, оволодівати та створювати інноваційні продукти, самоактуалізуватися, самопроектуватися. Отже, система освіти повинна сприяти розвитку соціально-особистісних та професійних компетенцій спеціаліста, які забезпечать адекватне розуміння соціально-економічних проблем та відповідальне, наукове, моральне їх вирішення. Освіта спрямована на

формування особистості студента як суб'єкта власної життєдіяльності, здатного до постійного самовдосконалення, відповідальної творчої діяльності. По-друге, зростають вимоги до моральних орієнтирів сучасних спеціалістів. З'ясовано, що студентська спільнота достатньо цілеспрямована, практична, обирає соціальну, академічну та професійну мобільність; впевнено поводить себе в умовах невизначеності. В той же час, деякі студенти відзначаються надмірною актуалізацією споживчих настроїв, низьким рівнем соціальної та особистісної відповідальності, байдужістю до базових цінностей, тобто так званою культурою безвідповідальності. Таким чином, виховна роль освітнього процесу у вищому навчальному закладі набуває особливого значення. Інтенсивний розвиток інформаційно - комунікаційних технологій, інформаційно-мережових угруповань, посилення глобалізації вимагає суттєвої модернізації в системі освіти. В умовах глобалізації утворюється глобальна система знань, які об'єднує культури різних народів. Виникають передумови для створення європейської та глобальної системи освіти, яка оперативно реагує на соціальні зміни та сприяє формуванню у студентської молоді мобільності, відкритості до діалогу, самоосвіти, творчості, інновацій. Глобалізаційний аспект фундаментальної освіти полягає у забезпеченні наукового та соціально-економічного прогресу, соціальної інтеграції і єдності, міжкультурного діалогу та взаєморозуміння в ситуаціях соціально-культурного різноманіття, неперервної самоосвіти протягом життя. Отже, освітній процес у сучасному закладі вищої освіти доцільно організовувати, спираючись на суб'єктну позицію учня, сприяти формуванню вмінь самостійно, відповідально приймати рішення у різних навчально-соціальних та професійних ситуаціях. З метою підвищення ефективності та якості вищої освіти впроваджуються міжнародні стандарти, експертизи та технології оцінки якості освіти.

Оскільки в умовах переходу до інформаційного суспільства головними факторами стратегічного потенціалу та перспектив суспільства є наукові знання та інформація, формується стратегія самостійного пошуку та засвоєння знань студентом. Професійна підготовка в системі вищої освіти ґрунтовно спирається на досягнення в галузі фундаментальних наук, проведені наукових досліджень, в тому числі міждисциплінарних, міжнародних проєктів, посилення взаємодії вищих навчальних закладів, наукових установ та підприємств. Проблемний та дослідницький характер професійної підготовки студентів реалізується в дослідницьких університетах, які характеризуються генерацією та розповсюдженням знань, організовують сучасні фундаментальні дослідження, результати яких впроваджуються у виробництво та економіку. У дослідницьких університетах виконуються науково-прикладні завдання міждисциплінарного характеру. В таких умовах студенти вмотивовані реальною перспективою отримати патент на виконану дослідницьку роботу, внести вклад в розробку суттєвої проблеми, створити фірму на пільгових умовах, отримати кваліфіковану наукову допомогу або

консультацію, претендувати на постійне місце роботи у провідних інноваційних компаніях. Особлива увага у дослідницьких університетах приділяється впровадженню моделі викладання у дії або навчанню на практиці. Викладання у дії базується на залученні студентів до вирішення науково-прикладних проблем, які є актуальними та затребуваними в суспільстві. Для забезпечення готовності студентів до науково - прикладних досліджень рекомендується організувати вивчення дисциплін як навчальне дослідження, що забезпечить проходження повного циклу науково-дослідницької діяльності під керівництвом викладача, а в наступний період ступінь самостійної участі студентів зростає. Таким чином, в процесі навчання активно впроваджуються прийоми проблемних ситуацій, дослідницького методу, кейс-технологій, проектні форми. Модернізація освітнього процесу вищого навчального закладу базується на єдності гуманістичного, особистісно – орієнтованого, міждисциплінарного, компетентнісного та середовищного підходів. Виявлені стратегії системи вищої освіти зумовлюють вимоги до розширення предметно-орієнтованих компетенцій викладача, системи надпредметних професійно-педагогічних компетенцій, які забезпечать єдність теоретичної та практичної підготовки, міждисциплінарну інтеграцію змісту освіти; впровадження проблемно-дослідницьких методик та стратегій активного навчання; створення у навчальному процесі ситуацій, які моделюють актуальні соціально-професійні та науково-прикладні проблеми майбутньої професійної діяльності.



## РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Л. О. Бачієва

Українська інженерно-педагогічна академія

### ДОСЛІДНИЦЬКІ УМІННЯ ПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Дослідницька робота педагога в сучасних умовах освітнього процесу є обов'язковою складовою його професійної діяльності. В умовах реалізації компетентнісного підходу мова йде про дослідницьку компетентність педагога. За результатами аналізу робіт Л. Бурчак [1], Д. Мацько [2], Ю. Риндіна [3] та інших визначено, що існує різноманітність поглядів щодо структури та характеристики складових дослідницької компетентності педагога. Зазначимо, що ідеї дослідників різняться відносно складових дослідницької компетентності та їх змісту. Дискусійність питання дослідницької компетентності педагога викликало велику кількість напрацювань. Проте, у них не розкривається одне з ключових питань: «Що є предметом дослідницької діяльності педагога?». Здається відповідь очевидна – освітній процес, методики та технології навчання. Однак, ці поняття дуже ємкі, мають багату кількість складових та факторів впливу. При цьому, велике навчальне навантаження педагога не завжди дозволяє врахувати усі фактори, а отже результати дослідницької роботи є некоректними, ресурси витрачені марно. На нашу думку, наведені предмети дослідницької роботи педагога мають бути визначені більш конкретно та системно з тим, щоб здійснювати її ефективно та забезпечити підвищення якості освітнього процесу.

Розглянемо основні чинники освітнього процесу з тим, щоб встановити предмети дослідницької діяльності педагога. Отже, освітній процес здійснюється у навчальній групі, яка має соціально-демографічні характеристики (вік, стать, матеріальний стан, місце проживання, національність, релігійні та політичні погляди тощо) та психологічні особливості учнів групи (тип темпераменту, тип мислення, характеристики пам'яті тощо). Дослідження цих характеристик потребує володіння дослідницькими вміннями на міждисциплінарній основі. Наступним чинником освітнього процесу є характеристика освітнього середовища. Скористаємося показниками освітнього середовища, які запропоновані В. Ясвіним: широта, інтенсивність, усвідомленість, узагальненість, емоційність, домінантність, когерентність, активність, мобільність, стійкість. Кожен з наведених характеристик потребує окремого дослідження, визначення критеріїв та показників. Однією з основних характеристик, що є предметом дослідницької діяльності педагога, слід визнати навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, а саме:

робочі навчальні програми, підручники, навчальні посібники, методичні вказівки та рекомендації з навчальних дисциплін, індивідуальні завдання, збірники ситуаційних завдань (кейсів), приклади розв'язування типових задач чи виконання типових завдань, комп'ютерні презентації, ілюстративні матеріали, каталоги ресурсів тощо. Здійснюючі дослідження зазначених характеристик педагог має чітко усвідомлювати їх критерії та показники, володіти системою дослідницьких процедур. Наступним чинником освітнього процесу є матеріально-технічне забезпечення, а саме: площа навчальних приміщень, обладнання навчальних приміщень та майданчиків, комп'ютерна техніка (кількість, програмне забезпечення), обладнання лабораторій та майстерень тощо. Кожен з наведених характеристик потребує окремого дослідження, визначення критеріїв та показників. Одним з основних чинників освітнього процесу є методика та технологія навчання. Нагадаємо, що методика навчання містить складники, а саме: мета, завдання, принципи, зміст, методи, форми та засоби навчання. Отже, нами представлений не вичерпний перелік чинників освітнього процесу, які є предметом дослідницької діяльності педагога та вимагають від нього володіння дослідницькими вміннями.

Аналіз праць науковців дозволи визначити послідовність дослідницьких кроків, ними є: інформаційно-аналітичний, модельно-проектувальний, експериментально-вимірвальний, оцінювально-рефлексивний. Нами запропонований узагальнений зміст умінь щодо здійснення дослідження будь-якого компонента освітнього процесу, якій містить такі групи умінь: інформаційно-аналітичні, модельно-проектувальні, експериментально вимірвальні та оцінювально-рефлексивні. Розглянемо зміст кожної з наведених груп умінь. Інформаційно-аналітичні (уміння збирати інформацію з визначеного компонента освітнього процесу: пошук джерел наукової інформації, аналіз наукової інформації; уміння виділяти протиріччя та проблему у компоненті освітнього процесу: визначення проблеми, об'єкта та предмета дослідження; уміння виділяти інформацію з науково-педагогічної теорії: визначення напряму, гіпотези та концепції дослідження компонента освітнього процесу). Модельно-проектувальні (уміння формувати цілі та задачі дослідження компонента освітнього процесу: встановлення чинників, що впливають на причинно-наслідкові результати стану об'єкта, визначення параметрів дослідження та мети, формулювання емпіричних та теоретичних завдань; уміння здійснювати педагогічне моделювання: побудова ієрархічної, структурно-функціональної, діагностичної, організаційно-управлінської моделі; уміння розробляти проекти запровадження компонента освітнього процесу: створення опису, визначення виконавців, окреслення цільової аудиторії, пошук партнерів, формування етапів та календарного плану виконання проекту; розрахунок бюджету; визначення результатів, які очікуються; проектування ризиків та заходів щодо їх зниження; перспективи розвитку проекту; розроблення

проектної документації (проектна тека); визначення способів презентації та захисту проекту). Експериментально-вимірювальні (уміння скласти програму експерименту щодо компоненту освітнього процесу: розробка робочого плану виконання експерименту, формулювання його цілі; уміння визначати кількісні та якісні характеристики об'єкта: визначення критеріїв та показників; уміння визначати методи та засоби проведення експериментальних робіт: підготовка методики та розробка робочого плану проведення експерименту; уміння використовувати методи обробки результатів експерименту: теоретичні, статистичні). Оцінювально-рефлексивні (уміння оцінювати теоретичне значення результатів дослідження компонента освітнього процесу: аналіз результатів дослідження та їх узагальнення; уміння визначати практичне значення результатів впровадження дослідження компонента освітнього процесу: використання методів верифікації, встановлення можливості впровадження у практику роботи закладів професійної освіти; уміння оформлювати заявку на авторське право: виявлення суті авторського права, оформлення заявки на отримання авторського права).

Отже, у теперішній час викладач має широке коло професійної самостійності. Що дозволяє йому розробляти та пропонувати суспільству велику кількість авторських освітніх матеріалів. Крім того, вимоги нормативних документів, міжнародне партнерство та взаємодія між навчальними закладами вимагають реалізації дослідницьких процедур щодо різноманітних предметів освітнього процесу. Нами запропонований перелік предметів дослідницької діяльності викладача та зміст дослідницьких умінь для реалізації такої діяльності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бурчак, Л. В. (2011) Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04). Полтава.
2. Мацько, Д. С. (2016) Формування науково-дослідницької компетентності – складової професійної культури майбутніх вчителів іноземної мови як провідна мета національної системи освіти України. Збірник наукових праць «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді», 20, 317-332.
3. Риндина, Ю. В. (2012) Становление и развитие исследовательской компетентности будущего учителя (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08). Новокузнецк.

**О. П. Борзенко**

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

## **ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА МОТИВАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС ЗАОХОЧЕННЯ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ**

Впровадження нових інноваційних процесів навчання заснованих на інформаційно-комунікаційних технологіях відіграє важливу роль і надає великий вплив на формування творчої особистості та висовує перед викладачем іноземної мови складні завдання, які спрямовані на процес

особистісно-професійного розвитку. Мотиваційний процес заохочення викладача іноземної мови до професійного розвитку представляє цілий комплекс мотивів, який залежить від педагогічного досвіду, індивідуальних особливостей, посадового статусу, віку тощо. Професійний розвиток викладача іноземної мови передбачає поєднання знань із методики викладання іноземної мови, педагогіки, лінгвістики, дидактики, психології, соціології, а також у використанні різноманітних сучасних інноваційних технологій та їх технічних засобів.

Серед технічних засобів навчання іноземної мови комп'ютер є важливим компонентом навчального процесу. Формування професійного вдосконалення викладача здійснюється комп'ютерними навчальними програмами, програмами перекладачів, тестових середовищ, експертних систем, інформаційних систем, електронних джерел інформації. Результатом використання комп'ютера є створення творчої атмосфери спілкування та зміни самого процесу навчання іноземної мови: подолання застарілих, неефективних форм, методів, прийомів, засобів навчання. Викладач повинен володіти навичками робот з педагогічними сайтами, вміти орієнтуватися в англомовних педагогічних джерелах, читати наукові статі за професійним спрямуванням, знаходити нові комплекси методів і прийомів викладання іноземної мови. Сьогодні неможливо уявити роботу викладача іноземної мови без використання сучасних комп'ютерних технологій, які стали одним із нових засобів навчання, контролю й управління навчальним процесом. Інтернет - ресурси – зручний спосіб знайомства з культурою інших країн та народів, спілкування, отримання інформації, невичерпне джерело освітнього процесу [4, с. 156].

Також впровадження інноваційних технологій дає можливість викладачу іноземної мови застосовувати технологію онлайн семінару – вебінар, який дозволяє відтворити умови для організації семінарських, лабораторних, практичних, лекційних занять.

Використання вебінарів сприяє розвитку професійного вдосконалення викладача іноземної мови, підвищення методичної культури в питаннях використання знань нових інноваційних технологій, підвищує педагогічні знання, підвищує рівень мотивації щодо професійної розвитку. Для успішного електронного навчання важливим є знання всіх сучасних інструментів, що стосуються впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання, які можна використовувати для передачі знань на відстані (дистанційне навчання) [2, с. 41].

Тобто викладачеві іноземної мови, щоб працювати з комп'ютерними програмами та мережею Інтернет, необхідно розвивати спеціальні навички для роботи з засобами інноваційних педагогічних технологій, які надають широкі можливості постійно вдосконалювати свою професійну діяльність, оновлювати знання, приділяти увагу питанням самоосвіти та підвищенню кваліфікації, що є одним із компонентів мотиваційного процесу професійного розвитку [1, с. 72]

Мотивація у педагогів визначається як професійною, соціальною потребою, так і бажанням отримати інтелектуальне задоволення. Якщо завдання визначене власними інтересами, воно значно сильніше і довше спонукає до подолання труднощів, ніж нав'язане ззовні. Ціннісні орієнтації, смисли, ідеали, які формують особистість викладача, характеризуються педагогічною спрямованістю і визначають сутність педагогічної діяльності, тобто заради чого трудиться викладач, які цілі і завдання він ставить, які способи і засоби обирає для досягнення цілей і виконання завдань. Спрямованість особистості викладача знаходить вияв у професійній діяльності у цілому і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття та поведінку [3, с. 128, 129].

Сьогодення потребує від викладача іноземної мови педагогічної спрямованості, самовизначення, самоорганізації, творчості, ініціативи, професійної мобільності, здатності до професійного саморозвитку та самовдосконалення, володінням широкого спектра методичного арсеналу, глибокого знання мови яку він викладає. Мистецтво володіння іноземною мовою потребує постійних тренувань, а також роботи над собою, тобто від його педагогічної майстерності залежить рівень знань іноземної мови, який отримують студенти. Тому викладачеві іноземної мови висуваються нові значні уваги мотиваційного процесу заохочення до професійного розвитку [4, с. 152].

Питаннями готовності викладача іноземної мови до використання нових інноваційних навчальних технологій займалися багато вітчизняних і зарубіжних вчених (К. Ангеловські, В. Андрущенко, Х. Барнет, Р. Гаррісон, Р. Гуревич, І. Дичківська, М. Дудзікова, Р. Квасніца, Г. Козлакова, В. Кухаренко, О. Лучанінова, Г. Онкович, ін.), які в своїх працях висвітлюють особливості роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями та їх засобами.

А такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як: В. Бакіров, К. Кальницька, Г. Клаус, О. Лютко, А. Маслоу, О. Реан, О. Созонюк та ін., в своїх наукових працях розглядали питання розвитку мотиваційного процесу. Науковцями наголошується, що в основу мотиваційного процесу покладено задоволення потреб особистості, які формуються під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників.

У своїх працях вчені В. Вудхолл, М. Дей, П. Дроб'язко, М. Еванс, М. Зайфферт, М. Кохан, Р. Нирмайер, О. Пасько, Л. Притуляк, Л. Соренс, В. Филипська, Є. Чернецький та ін. звертають увагу на багатофункціональність та багатоаспектність поняття заохочення до професійного розвитку.

Отже, інноваційні навчальні технології забезпечують та створюють умови для оволодіння новими методами та підходами при викладанні іноземної мови, що сприяє формуванню мотиваційного процесу заохочення викладача іноземної мови до професійного розвитку.

Перспективним напрямом досліджень цього питання є аналіз поглядів науковців, удосконалення системи оцінювання рівня

професійного розвитку та порівняльний аналіз мотиваційних процесів заохочення викладача іноземної мови в провідних країнах світу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борзенко О. П. Професійно-педагогічна діяльність викладача іноземної мови в умовах дистанційної освіти. *Моделювання та інформаційні технології в науці, техніці та освіті* : зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. Internet-конф., м. Харків, 21-22 листоп. 2018 р. Харків: ХНАДУ, 2018. С. 71–73.

2. Лаврик К. Вебінар як фактор формування методичної культури вчителя іноземної мови. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 3 (162). С. 40–42.

3. Остафійчук Т. В. Мотивація креативної педагогічної діяльності. *Юридична психологія та педагогіка*. 2008. № 2. С. 125–135.

4. Borzenko O. P. Professional development and creation of the personal image of the modern foreign language teacher. *Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement: monograph*. Warsaw : BMT Eridia Sp. z o.o., 2018. P. 150–162.

Д. В. Будянський

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### РИТОРИЧНИЙ ВОРКШОП (WORKSHOP) У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Одним із найважливіших завдань сучасних українських закладів вищої освіти педагогічного профілю є підготовка висококваліфікованих випускників, які професійно володіють мистецтвом живого слова, що включає майстерність публічної промови, вміння коректно вести дискусію, володіння технікою мовлення (дикцією, диханням, основами звукоутворення), артистизм, ораторський імідж тощо.

Найбільш ефективно зазначені компетентності на практиці виявляються у такій інтегративній категорії як «риторична культура», яку ми визначаємо як *ми важливе динамічне системне особистісне утворення, що характеризує досягнення педагога в засвоєнні риторичних знань і вмінь, а також готовність застосовувати їх у процесі професійно-мовної взаємодії, через яку відбувається реалізація цілей і завдань вищої освіти*.

На наш погляд, у процесі розвитку риторичної культури майбутніх вчителів традиційні методи (лекційні, семінарські заняття) є недостатньо ефективними. Риторика – практично-орієнтована дисципліна, тому оволодіти основними ораторськими знаннями, вміннями й навичками за короткий відрізок часу можливо лише в процесі конкретної мовної діяльності: через систему вправ, творчих завдань, публічних виступів та їх аналізу, групову роботу.

Однією з найбільш ефективних форм вдосконалення ораторський якостей майбутнього вчителя, на наш погляд, є **риторичний воркшоп** (англ. workshop) – практичноорієнтоване заняття, своєрідна творча майстерня, під час якої учасники самостійно отримують знання і вдосконалюють комунікативні навички.

Основні відмінності воркшопа від заходів схожого типу (наприклад, тренінгу) – висока інтенсивність групової взаємодії, активність і самостійність учасників, актуальний досвід й особисте переживання.

Модератор воркшопа допомагає учасникам визначити мету, завдання, , спрямовує діяльність групи та контролює процес, допомагає у виборі методів та прийомів дослідницької роботи. Серед найбільш поширених методів розвитку риторичних якостей майбутніх вчителів в рамках воркшопа можна виділити наступні: аналіз виступів і промов видатних українських і зарубіжних ораторів, створення тематичних проектів і презентацій, «мозковий штурм», виконання індивідуальних і групових вправ, проведення дискусій, підготовка і виголошення промов на задану тематику.

Студенти використовують особистий досвід і професійні знання та вміння, наявні в них із теми воркшопа і діляться ними з іншими учасниками заходу.

Теоретичні «вкраплення» у вигляді лекцій застосовуються дуже рідко й у мінімальному (необхідному для повного висвітлення теми) обсязі. При такій формі навчання акцент робиться на динамічне знання. Відповідальність за результат навчального процесу розподіляється між учасниками й модератором. Кожний учасник воркшопа отримує індивідуальне рішення конкретного риторичного завдання. Результативність заходу визначається перш за все активністю студентів, а також кількістю і якістю створених в результаті цієї роботи риторичних продуктів (промов, виступів, повідомлень тощо).

Такими чином, сьогодні у системі підготовки майбутнього вчителя поряд з традиційними формами навчання такими як лекції, семінари, тренінги, все більшої популярності набуває новий, ефективний метод – *воркшоп*. Особливо доречним є його застосування при вивченні комунікативно-орієнтованих дисциплін, зокрема риторики, з метою вдосконалення ораторських якостей майбутнього вчителя, розвитку його риторичної культури.

С. М. Галецький

Національний університет «Острозька академія»

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Експериментальне дослідження формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій передбачає спеціально організовану діяльність з перевірки наукової гіпотези щодо ефективності авторської моделі та

виявлення причинно-наслідкових зв'язків між рівнем сформованості комунікативної компетентності досліджуваних (залежна експериментальна змінна) та моделлю формування (незалежна експериментальна змінна). Доведення коваріантності, взаємозалежності експериментальних змінних і є провідною метою наукового експерименту як методу зміни предмету дослідження у контрольованих умовах (Загвязинский, Агафонов, 2001, с. 157) упровадження моделі формування комунікативної компетентності; емпіричної перевірки результативності теоретично обґрунтованих положень (Букач, Попова, Клименюк, 2009) щодо ролі інформаційно-комунікативних технологій у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів; оцінку рівня ефективності упроваджених авторських інновацій (Курило, Хриков, Адаменко, 2013) – моделі, форм і методів формування комунікативної компетентності.

**Мета** педагогічного експерименту – експериментально перевірити вплив інформаційно-комунікативних технологій на процес формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

В основу дослідження покладено експериментальну **гіпотезу** про те, що: застосування інформаційно-комунікативних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови сприятиме зростанню рівня їх комунікативної компетентності.

Обрані мета й гіпотеза дослідно-експериментальної роботи визначають її **завдання** як систему конкретних дій із досягнення поставленої мети для перевірки гіпотези:

- спроектувати програму й методику педагогічного експерименту для визначення впливу інформаційно-комунікативних технологій на рівень комунікативної компетентності студентів;

- вивчити актуальний стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі професійної підготовки;

- упровадити у процес навчання експериментальних груп модель формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікативних технологій;

- дослідити результативність авторських інновацій через повторну діагностику й порівняння результатів контрольних і експериментальних груп.

Для побудови програми педагогічного експерименту нами було проаналізовано педагогічну літературу з проблем організації наукових досліджень: Ю. В. Борисової, С. У. Гончаренка, А. М. Єріної, А. В. Коржуєва і В. А. Попкова, О. В. Крушельницької, Є. М. Хрикова, О. В. Адаменко, В. С. Курила та інших. Основними компонентами програми дослідно-експериментальної роботи є: гіпотеза, мета, завдання, етапи, експериментальна база, генеральна й вибіркова сукупності, методи і методики дослідження.



Методологічними засадами експериментальної роботи, за В. Горбуною, є принципи: наукової парадигми, індуктивно-дедуктивного мислення, гіпотетичного мислення, валідності висновків, об'єктивності, інструментальної адекватності (Горбунова, 2005). Дотримання означених принципів визначає *етапи організації експериментального дослідження* щодо формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій:

1) Організаційний етап: на основі результатів аналізу наукової літератури щодо сутності, змісту та структури комунікативної компетентності виділити критерії, показники та рівні комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов; підібрати діагностичний інструментарій, що відповідатиме обраним критеріям і характеризуватиме комунікативну компетентність з огляду на проблему дослідження;

2) Констатувальний етап: визначити актуальний стан сформованості комунікативної компетентності студентів – учасників експериментальної роботи за допомогою обраного інструментарію; охарактеризувати наявні тенденції застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів іноземних мов;

3) Формувальний етап: упровадити у процес професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов експериментальних груп авторську моделі формування комунікативної компетентності засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

4) Підсумковий етап: оцінити рівень ефективності упроваджених інновацій через порівняння результатів повторної діагностики студентів контрольних і експериментальних груп; сформулювати висновки щодо змін у структурі та рівнях комунікативної компетентності учасників експерименту в традиційних і змінених умовах навчання.

Виділені етапи відповідають меті й завданням експериментальної роботи та відображають основні кроки її реалізації.

*Методика організації дослідження* відображає сукупність обраних методів діагностики, що максимально відтворюють обрані теоретичні підходи, спрямовані на перевірку визначених часткових гіпотез та відповідають спроектованим критеріям, показникам і рівням комунікативної компетентності майбутніх викладачів. Цей взаємозв'язок представлено у таблиці 1.

Тобто, представлені у табл. 1 методи діагностики визначаються змістом експериментальної роботи, її гіпотезою та критеріями й показниками комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Отже, спроектована програма експериментальної роботи спрямована на вивчення характеру впливу інформаційно-комунікативних технологій навчання на процес формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

**Методи діагностики сформованості комунікативної компетентності  
засобами інформаційно-комунікативних технологій**

	<b>Показники</b>	<b>Метод діагностики</b>	<b>Завдання діагностики</b>
К <sub>1</sub>	П <sub>м</sub> (мотиваційний)	Анкета «Мотиваційно-стимулювальний компонент формування комунікативної компетентності»	Визначення рівня та характеру мотивації майбутніх викладачів іноземних мов до формування комунікативної компетентності
	П <sub>п</sub> (пізнавальний)	Індикаторний метод оцінювання комунікативної компетентності майбутніх філологів	Оцінити рівень мовних, іншомовних, лексичних, соціокультурних, навчальних, дослідницьких, організаційних і рефлексивних здатностей студентів
	П <sub>д</sub> (діяльнісний)	Тест-опитувальник соціально-комунікативної компетентності	Вивчення прояву особистісних характеристик студентів, що визначають рівень успішності в спілкуванні
К <sub>2</sub>	П <sub>с</sub> (самостійності)	Аналіз виконання студентами творчих навчальних завдань	Оцінити рівень самостійності та пізнавальної активності молоді у процесі вирішення навчальних завдань
	П <sub>т</sub> (творчості)		Дослідити особливості навчальної та фахової творчості майбутніх викладачів
	П <sub>у</sub> (технологічності)		Визначити рівень технологічних знань і умінь студентів
К <sub>3</sub>	П <sub>ф</sub> (форми, методи)	Експертне опитування ролі ІКТ у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов	Оцінити ефективність форм і методів навчання, заснованих на ІКТ
	П <sub>з</sub> (засоби)		Охарактеризувати ІКТ як засіб навчання майбутніх викладачів іноземних мов
	П <sub>і</sub> (інновації)		Дослідити характеристики інноваційності у застосуванні ІКТ

Як видно з обґрунтування програми й побудови методики педагогічного експерименту, достовірність отриманих результатів буде забезпечуватися об'ємом і способом побудови вибіркової сукупності; врахуванням структури комунікативної компетентності у процесі діагностики рівня її сформованості; використанням комплексу діагностичних методів, які дозволяють більш об'єктивно описати актуальний стан професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій; застосуванням методів математичної статистики для перевірки валідності одержаних результатів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова, Ю. В. (2003). *Методологія та методи соціальних досліджень*: навч. посіб. К.: ДЦССМ.
2. Букач, М. М. ред, Попова, Т. С., Клименюк, Н. В. (2009). *Основи наукових досліджень у соціальній роботі*: навч. посіб. Миколаїв: ЧДУ ім. Петра Могили.
3. Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям*. Вінниця : ТОВ фірма «Планер».
4. Гончаренко, С., Кушнір, В. (2002). Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: Зб. наук. пр. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 4, 15-22.
5. Горбунова, В. В. (2005). До проблеми методологічних засад експерименту в психології. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 26, том 1, 383–386.
6. Єріна, А. М. (2004). *Методологія наукових досліджень*: навч. посіб. К.: МОН.
7. Загвязинский, В.И., Агафонов, Р. (2001). *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: АСАДЕМА.
8. Коржуев, А. В., Попков, В.А. (2008). *Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика*: учеб. пособие. М.: Академический проект, Трикста.
9. Крушельницька, О. В. (2009). *Методологія та організація наукових досліджень*: навч. посіб. К.: Кондор.
10. Курило, В. С. заг ред., Хриков, Є. М. заг ред., Адаменко, О. В. (2013). *Методологічні засади педагогічного дослідження*: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка».

**О. М. Гармаш**

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ТЬЮТОР – КЛЮЧОВА ФІГУРА СИСТЕМИ ОСВІТИ ХХІ ст.

Важливе місце у розбудові якісної системи освіти належить організації освітнього процесу на засадах педагогіки індивідуалізації та персоналізації. Школа знань, де головна роль відведена вчителю, який є достатньо компетентним у навчальній дисципліні, та пасивній ролі учня, залишається далеко в минулому. Вже сьогодні Нова українська школа потребує педагогів, які б володіли фасилітаційними навичками та були здатними до здійснення тьюторського супроводу, а звідси постає і актуальною проблема в підготовці вчителів-тьюторів.

Як форма університетського наставництва, тьюторство виникло спочатку в класичних університетах Оксфорді та Кембриджі більше ніж 700 років по тому. З підписанням Болонської декларації ідея тьюторства – вільного студента, який має власного наставника, що допомагає віднайти освітній шлях, поступово адаптується та впроваджується в освітні системи країн-учасниць.

Розглядаючи поняття «*тьютор*» зазначимо на існування у науковому дискурсі різних поглядів його сутності. Більшість науковців розглядають тьютора як фігуру дистанційного навчання (О. Броварська; О. Воронкін; М. Іващенко [2]; В. Жулкевська; Р. Шаран; J. Beziat [7] та інші).

Ж. Безьят характеризує тьютора як експерта, модератора,

співучасника у середині групи, якість діяльності якого визначається здатністю поєднувати індивідуальні особливості студентів групи та вимоги освітнього середовища [7]. На думку М. Іващенко тьютор – це педагог, який супроводжує побудову та реалізацію індивідуальної освітньої програми суб'єктів дистанційного навчання [2, с. 99].

Однак, бачення тьютора як фігури лише дистанційного навчання було б досить вузьким, оскільки його діяльність може відбуватися як в системі формальної, так і неформальної, інформальної освіти.

У системі відкритої освіти тьютор є антропологом, режисером унікального життя особистості, її організатором і тренером. Він наповнює життя учня подіями та «пробами сил», в яких набувається новий життєвий досвід, формується образ майбутнього, твориться власний сенс і зберігається особистісна індивідуальність [5, с. 39].

Інше визначення знаходимо у А. Сергєєвої, яка характеризує тьютора в закладах середньої освіти як педагога, який забезпечує розробку і супровід індивідуальних освітніх програм, організує процес індивідуальної роботи з учнями з виявлення, формування і розвитку їх пізнавальних інтересів, супроводжує процес формування їх особистості [4, с. 3].

Близькі до цього визначення результати дослідження К. Осадчої та Т. Швець. На думку авторок тьютор – це особа, яка актуалізує освітні потреби учня, працює з ними, обговорює їх та прагне допомогти підопічному у їх задоволенні [3, с. 79], мотивує його до рефлексії над власним розвитком і підтримує власним досвідом [6, с. 29].

Наукові пошуки місця та ролі тьютора у закладах вищої освіти дозволяють схарактеризувати його як педагога, який допомагає майбутнім фахівцям у самовизначенні, самоздійсненні та самореалізації через супровід побудови індивідуальної освітньої програми [1, с. 5].

На думку А. Бойко: «у нашій країні тьюторство – професія, якої немає і яка вже є, і буде у зв'язку з ситуацією в суспільстві, зменшенням кількості студентів та учнів, кризою виховання. Вона визріває у вищій і загальноосвітній школі як особистісно орієнтоване формування, науковий супровід обдарованих, вирівнювання відсталих, створення індивідуальних освітніх та виховних проектів і програм, навчально-методичних комплексів із самостійної роботи, як індивідуальне консультування, але не репетиторство, адже мається на увазі всебічність у навчанні й вихованні» [там само, с. 9].

Відтак, ми можемо зробити висновок, що в науковій літературі розуміння поняття «тьютор» залежить від сфери його діяльності. На нашу думку спільним у всіх визначеннях є те, що це педагог нової формації, який працює з інтересами та потребами учнів та здатен їх перетворити на «пробу сил», здатен мотивувати, підтримувати та супроводжувати учнів у формуванні їх особистості через процес самонавчання; здатен до проектування індивідуальних освітніх програм.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки* : збірн. наук. праць. Полтава, 2011. С. 4–10.
2. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 233 с.
3. Осадча К. П. До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. № 6. С. 77–88.
4. Сергеева А. Д. Особенности субъект-субъектного взаимодействия членов педагогического коллектива. *Молодой ученый*. 2016. № 1. С. 756–758.
5. Чиркова Н. В. «Тьютор» versus «Учитель». Вестник ТГПУ. 2009. № 2 (80). С. 38–41.
6. Швець Т. Е. Тьюторинг. Практики впровадження. Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2017. 120 с.
7. [Beziat](#) J. Tuteurs et tutorés sur le campus numérique FORSE. Actes du colloque Eifad. Poitiers, 2004. 23 p.

**О. З. Глушко**

Інститут педагогіки НАПН України

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ ШКІЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ У ПОЛЬЩІ

У Республіці Польща, реформа структури системи шкільної освіти та підготовки і перепідготовки вчителів, була розпочата наприкінці 2016 р., після прийняття «Закону про освіту» («Prawo oświatowe», пол. мовою) та Закону «Положення про введення закону про освіту» («Przepisy wprowadzające Ustawę – Prawo oświatowe», пол. мовою) і продовжилася прийняттям у 2018 р. Закону 2,0, так званої «Конституції для науки» («Konstytucję dla Nauki», пол. мовою) та прийняттям у 2019 р. змін до Закону «Карта вчителя» («Karta Nauczyciela», пол. мовою). Під час реалізації реформи щодо впровадження нової структури школи були передбачені системні рішення для забезпечення гнучкої кадрової політики стосовно вчителів. Наприклад, вчителі, що працювали у 6-річних початкових школах, стали вчителями 8-річних початкових шкіл. Вчителю, зайнятому за трудовим договором на невизначений термін (незалежно від терміну зайнятості) надавалася можливість переведення, за власною згодою і бажанням, на інший пост у тій же самій, чи іншій школі, в тому ж або в іншому місті. Отже, державою був забезпечений перехід вчителів з діючих шкіл, до шкіл створених за новою системою.

У відповідь на виклики, пов'язані з необхідністю подальшого підвищення якості навчання у школі, Міністерство національної освіти Польща, визнає необхідність розробки дієвих механізмів щодо мотивації вчителів у їх постійному професійному розвитку, а у більш глобальній перспективі – розробки державної освітньої політики щодо престижності і привабливості педагогічної професії для сучасної молоді. Виходячи із цієї

стратегії, з 1 вересня 2019 р. середня заробітна плата вчителів у Польщі, згідно внесення змін до Закону «Карта вчителя», збільшилася ще на 9,6%. Після чергового підвищення зарплат для вчителів базова заробітна плата становитиме 3 тис. 817 злотих для дипломованого вчителя, для призначеного вчителя – 3 тис. 250 злотих, для контрактного вчителя – 2 тис. 862 злотих і для найнижчої категорії вчителя-стажиста – 2 тис. 782 злотих. Основою для визначення мінімальної базової зарплати вчителя є найвищий рівень освіти, яким володіє вчитель. Крім того, введено мінімальну суму функціональної надбавки для класного керівника у розмірі 300 злотих; запроваджено одноразову соціальну допомогу «старт» для стажистів-початківців у розмірі 1000 злотих [2].

Отже, підвищення престижності педагогічної професії, збільшення заробітної платні вчителям, сприяння якісній роботі та забезпечення належних умов для її здійснення є пріоритетами Міністерства національної освіти Польщі. Зокрема, для реалізації цих планів Міністерство національної освіти планує розробити дієві механізми заохочення роботи в школі молодих, амбітних вчителів, зацікавлених у розвитку педагогічної професії. Як відомо, в Польщі існує система підготовки вже працюючих вчителів, які бажають розвивати свою викладацьку компетентність. Охоплення значної кількості вчителів якісними курсами (з оволодінням вчителями практичними навичками і знаннями, наприклад з психології) є на часі та вимагає від держави системної та послідовної стратегії у цьому питанні.

Хочемо зазначити, що вчителі в державних школах та інших державних установах системи освіти Польщі працюють за Законом «Карта вчителя» від 26 січня 1982 року (зі змінами від 22 листопада 2018 р., від 13 червня 2019 р.). Цей Закон детально визначає умови праці вчителів, їхні обов'язки, дисциплінарну відповідальність, рівні професійної підготовки та розмір оплати праці вчителів. Зокрема, прийняті поправки до Закону «Карта вчителя» передбачають з 1 вересня 2019 року зміну правил щодо отримання професійного рівня «контрактного вчителя», а саме: відбулося скорочення строку стажування для категорії контрактного вчителя до 9 місяців. Було повернуто також «старий» склад кваліфікаційної комісії для надання цієї категорії вчителя. У склад її входять: директор або заступник директора школи на посаді голови комісії, голова колективу вчителів, якщо в школі не був призначений такий колектив – призначений або дипломований вчитель, а у разі дитячого садка, школи чи установи в якому немає призначених або кваліфікованих викладачів – вчитель за контрактом, керівник стажування. Відмітимо, що контрактний вчитель зможе розпочати стажування на наступну категорію призначеного вчителя, після роботи принаймні продовж 2 років. Отже, відповідно до нових змін, відбулось скорочення терміну необхідного для стажування на категорію призначеного вчителя, а передбачена оцінка роботи та професійних досягнень буде надаватися вже після стажування.

З 1 вересня 2019 року директор має оцінювати роботу вчителя (за винятком викладача-стажиста) за власною ініціативою або за запитом учителя, освітнього куратора, шкільної ради, батьківської ради. Загалом, для вчителів передбачена 4-бальна шкала оцінювання роботи (від «відставки» до «дуже хорошого»). Оцінюючи професійні досягнення вчителя, керівник школи повинен проконсультуватися також і з батьківською радою. Внесені поправки до «Карти вчителя» скасовують зобов'язання оцінювати роботу вчителів кожні п'ять років.

Зміни також відбулися для призначеного вчителя, що виконує функції директора. Директор може отримати категорію дипломованого вчителя, через 4 роки після присвоєння категорії призначеного вчителя; а при наявності докторського ступеня – через 3 роки. Отже, для директора школи змінюється термін і шлях професійного просування. Польська система освіти, зокрема її децентралізаційна модель надає широку автономію вчителям. Пошук балансу між самостійністю вчителя і школи та координацією в національному масштабі системою освіти, потребує стратегічної побудови освітньої політики країни й довгострокової візії щодо завдань школи XXI століття.

У 2017/18 навч. р. у всіх видах шкіл і дошкільних навчальних закладах працювало 509,8 тис. освітніх працівників (ця цифра стосується тих, хто працює на посаді вчителя, повний робочий день). За даними статистики цей показник збільшився на 2,3% у порівнянні з попереднім роком. Наразі, державний сектор охоплює 86,6% від кількості всіх вчителів, переважна більшість з яких працюють в установах, що підпорядковані муніципалітетам (63,2% всіх вчителів). Найбільша група вчителів працює в початкових школах (222,7 тис.) і в гімназіях (65,9 тис.). У приватному секторі працює 13,4% вчителів (у попередньому році цей показник становив 13,0%) [1, с. 70–71]. Однією із проблем у довгостроковій перспективі, яку необхідно вирішувати в системі підготовки вчителів – це відповідна кореляція між кількістю вчителів, які кожний рік готуються та потребами сучасного ринку праці.

Підвищення престижності педагогічної професії, сприяння якісній роботі та забезпечення належних умов для її здійснення є пріоритетами Міністерства національної освіти Польщі. Таким чином, серед сучасних тенденцій розвитку шкільної освіти Польщі можна виділити зміни щодо оплати та стандартизації праці, підвищення вимог щодо професійного розвитку вчителів, розробка механізмів щодо їх кар'єрного зростання, що у кінцевому варіанті призведе до підвищення престижу професії. Зокрема, зміни вимог до вчителів та педагогічних працівників, відповідають вимогам і потребам ринку освіти та глобальної економіки. Нова модель вчителя – це людина інноваційна, з науковим ступенем, яка постійно вдосконалюється в цій професії. Це також вчитель, що реалізує одночасно функції викладання + догляд + виховання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/18. Informacje statystyczne / Zespół autorski: Radosław Jabłoński, Teresa Miszke, Karina Pokrywka, Katarzyna Rybicka, Magdalena Wiktor, Hanna Zielińska, Anna Żochowska. Warszawa, Gdańsk. 2018. 246 s.
2. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela – stan prawny na 1 września 2019 r. (2019) [Retrieved from]. URL : <https://www.kuratorium.bialystok.pl/wazne/ustawa-karta-nauczyciela-stan-prawny-na-1-stycznia-2019-r.html>

**О. Б. Даниленко**

Дунайський інститут Національного університету  
«Одеська морська академія»

## ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Система неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах – це послідовний динамічний функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів (курсантів, студентів, науково-педагогічних працівників, керівників плавальної практики, керівників баз плавальної практики), що спільно забезпечують функціонування умов для досягнення мети і розв'язання завдань підготовки майбутніх фахівців річкового та морського транспорту на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях вищої освіти у відповідності до вимог міжнародних нормативно-правових документів.

З урахуванням результатів теоретичного аналізу проблеми [1; 2; 3], емпіричного досвіду підготовки майбутніх фахівців річкового та морського транспорту, систему неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах можна подати як поєднання трьох основних компонентів (блоків, підсистем), зокрема цільового, змістово-діяльнісного, аналітико-результативного.

Зміст цільового компоненту обумовлений соціальним замовленням на підготовку фахівців за спеціальністю «Річковий та морський транспорт», відповідно до якого, метою є формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності у системі неперервної професійної підготовки. Оскільки цей процес передбачає два рівні освіти – перший (бакалаврський) і другий (магістерський), то, відповідно, на кожному рівні вищої освіти у системі неперервної підготовки необхідно вирішувати окремі завдання. Зокрема перший (бакалаврський) рівень освіти передбачає – підготовку майбутніх судноводіїв до отримання звання штурмана та зайняття посад вахтового помічника капітана морських суден відповідно до Міжнародної Конвенції ПДМНВ і національних вимог.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти серед основних завдань передбачає здобуття курсантами (студентами) знань, умінь, навичок та досвіду, що стосується управління експлуатацією складних інформаційно-



зв'язаних комплексів та систем, що забезпечують нормальне функціонування суден та інших об'єктів морської (річкової) інфраструктури. Крім цього магістерський рівень вищої освіти передбачає набуття курсантами (студентами) знань, умінь, навичок і досвіду педагогічної діяльності у закладах вищої освіти, а також науково-дослідної діяльності в установах і організаціях морського та річкового транспорту.

Цільовий компонент, відповідно до авторської концепції передбачає, що формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності необхідно здійснювати з урахуванням положень і принципів системного, діяльнісного, компетентнісного, контекстного, аксіологічного, акмеологічного, технологічного та середовищного підходів. У комплексному поєднанні ці підходи забезпечують формування у курсантів (студентів) компонентів готовності до професійної діяльності, зокрема мотиваційного (професійні мотиви, інтереси і потреби), ціннісного (професійно-ціннісні орієнтації), інформаційного (сукупність загальних і спеціальних знань), психологічного (морально-психологічні та професійно-важливі властивості) та операційного (фахові практичні уміння і навички).

Змістово-діяльнісний компонент системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах взаємообумовлений цільовим компонентом і взаємопов'язаний з ним, оскільки формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності реалізується поетапно. З урахуванням рівня і змісту вищої освіти, особливостей індивідуально-психологічного і професійного розвитку курсантів (студентів), рівнів та особливостей їхньої практичної підготовки на різних курсах навчання, а також особливостей освітнього процесу у ВМНЗ формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності доцільно реалізовувати впродовж чотирьох етапів – першого (початкового), другого (етапу поглибленої підготовки), третього (етапу інтеграції теоретичної і практичної підготовки) та четвертого (етапу професійного становлення).

На кожному етапі необхідно забезпечити реалізацію певних педагогічних умов, а також впровадити педагогічні умови, які мають наскрізний вплив, тобто передбачають реалізацію впродовж усіх чотирьох етапів. Педагогічні умови ми розглядаємо як спеціально спроектовані системні чинники, що впливають на освітній процес ВМНЗ, особистісні параметри його учасників (в першу чергу курсантів і студентів). Важливою системною характеристикою педагогічних умов є те, що вони впливають на ресурсне забезпечення неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв (методичне, інформаційне, комунікаційне, програмне, наочне тощо), зміст, форми, методи і технології навчання, ставлення курсантів (студентів) і науково-педагогічних працівників до освітнього процесу (мотивація, зацікавленість, прагнення, рівень включеності у навчання тощо). Загалом педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців з навігації й управління суднами до професійної діяльності в

системі неперервної професійної підготовки спрямовані на особистість курсанта (студента) як основний компонент цього процесу.

Система неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у ВМНЗ є відкритою системою, оскільки вона перебуває в стані постійної взаємодії з навколишнім середовищем, в якому функціонує ВМНЗ, охоплюючи природні (морські і річкові водні) ресурси, людей, річковий і морський флот, судноплавні компанії, соціально-демографічні, економічні і політичні умови і явища, міністерства і установи, бази практики, а також взаємозв'язки між цими елементами.

Ще одним важливим компонентом (підсистемою) системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах є аналітико-результативний компонент формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності. Оскільки будь-яку систему характеризує певний стан – сукупність значень її параметрів (властивостей) у певний момент часу, то для володіння об'єктивною інформацією про реальну характеристику і стан системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв важливе значення має регулярний моніторинг якості формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності. Такий моніторинг стає можливим завдяки системі критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності. Оскільки результат неперервної професійної підготовки може через певні причини відрізнятись від запланованого (система є відкритою), то передбачено коригування процесу формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності. Таке коригування відбувається на основі глибокого аналізу стану підготовки майбутніх судноводіїв, пошуку причин, що мають вплив на якість формування у них професійних знань, умінь і навичок, а також професійно-значущих властивостей.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Єгорова С. М. Особливості впровадження засад компетентнісного підходу у вищу професійну освіту фахівців морського транспорту [Електронний ресурс]. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer35/664.pdf>.

2. Осадчук Д. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 133–136.

3. Волошинов С. А. Алгоритмічна підготовка майбутніх судноводіїв з системою візуальної підтримки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2012. 20 с.

## ЕРГОНОМІЧНА ЯКІСТЬ АКАДЕМІЧНИХ МУЛЬТИМЕДІА-ПРЕЗЕНТАЦІЙ: КРИТЕРІЇ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Наші багаторічні спостереження презентацій, які супроводжують доповіді на захистах навчальних і наукових проєктів, дають підстави стверджувати: *багатьом академічним мультимедіа-презентаціям бракує ергономічного опрацювання*, що зумовлює їхню невиразність, нецікавість та недбалість. Оскільки відповідальність за якість презентації несе її автор, то він, безумовно, має бути і першим неупередженим оцінювачем власної мультимедійної розробки. Для цього йому необхідно проаналізувати індивідуальний результат за заздалегідь визначеними критеріями.

Метою доповіді є репрезентація авторської системи критеріїв, які допоможуть розробнику мультимедійної презентації самостійного визначити рівень ергономічної якості своєї розробки.

Загальну структуру будь-якої системи оцінювання можна зобразити у вигляді схеми (рис. 1).

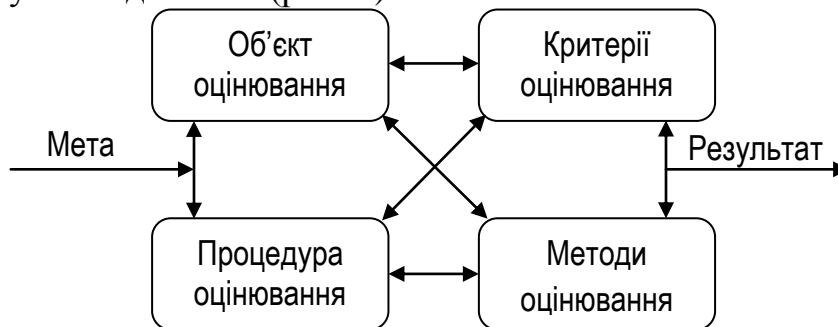


Рис. 1. Структура системи оцінювання

Розглянемо специфічні особливості зазначених структурних компонентів у контексті самостійного оцінювання студентом ергономічної якості його мультимедіа-презентації.

### *Мета оцінювання*

Самостійне визначення студентом рівня ергономічності власної мультимедіа презентації.

### *Об'єкт оцінювання*

Об'єктом оцінювання академічної мультимедіа-презентації обрано ознаки якості, що в сукупності визначають *ергономічність* такої презентації.

Пояснимо, чому поняття «ергономічність» доцільно застосовувати до академічної мультимедіа-презентації.

Властивості якісного продукту мають узгоджуватися з потребами його споживача. Показником такої узгодженості є ергономічність. Академічна мультимедійна презентація є продуктом інтелектуальної праці. Її

призначення – донести інформацію до споживача у зручній формі. Відтак її характеристики мають відповідати певним психофізіологічним властивостям людини – споживача презентації. Академічна презентація, розроблена з урахуванням специфічних принципів ергономічного проектування мультимедійних систем, при її перегляді збільшує можливості споживачів щодо результативності, ефективності й задоволення (ДСТУ EN ISO 14915-1:2009).

#### *Критерії оцінювання*

Критерій – це суттєва ознака, на базі якої проводиться оцінювання, визначення або класифікація чогось. Кожен критерій – це група показників, тобто даних, які можна спостерігати наочно. Показники проявляються по-різному. Відтак, необхідно здійснити їх градацію – описати прояви на різних рівнях. Такі описи називають дескрипторами показників. Критерії, показники і дескриптори утворюють систему критеріїв (англ. *Rubric*).

Пропоновану систему критеріїв ми розробили за допомогою індуктивного методу, ґрунтуючись на системному описі недоліків і помилок, характерних для презентацій у разі порушення їхніми авторами специфічних принципів ергономічного проектування мультимедійних систем: *придатність до інформаційного обміну; придатність до сприйняття та розуміння; придатність до вивчення; придатність до залучення* (ДСТУ 14915-1:2009).

На основі аналізу значної кількості студентських і викладацьких презентацій, з якими ми стикалися упродовж останніх десяти років, були відібрані 12 типових помилок, які є, на нашу думку, проявом порушення зазначених критеріїв. Далі будемо умовно називати ці помилки ергономічними. У результаті класифікації типових ергономічних помилок за ознакою «форма прояву» ми розподілили їх за трьома групами: *структурні помилки, помилки подачі інформації і помилки оформлення*. Для кожної помилки ми описали еталонний прояв. Описи помилок і описи відповідних еталонів є по суті градацією показників критеріїв на двох полярних рівнях – високої та низької ергономічності. У процесі цієї роботи викристалізувалися назви показників критеріїв, а назви груп ергономічних помилок трансформувалися у назви критеріїв. Рис. 2 відображає кінцевий результат наших пошуків.

#### *Метод оцінювання*

Для оцінювання рівня ергономічності академічної презентації використовується експертний метод з використанням розробленої системи критеріїв.

#### *Процедура оцінювання*

Суть процедури самостійного оцінювання полягає у порівнянні всіх дванадцяти показників ергономічності академічної презентації з дескрипторами їх проявів на рівнях високої і низької ергономічності. Критерії ергономічності вважаються виконаними, якщо всі показники презентації, що оцінюється, відповідають рівню високої ергономічності.



Рис. 2. Критерії і показники оцінювання ергономічної якості академічної мультимедіа-презентації

#### *Результат оцінювання*

Прийняття студентом усвідомленого рішення про внесення змін у презентацію з урахуванням самостійно визначеного ним рівня ергономічності його розробки за чіткими і зрозумілими критеріями.

Запропоновану систему критеріїв апробовано впродовж 2017-2019 років у межах дисциплін, які автори викладали майбутнім учителям: «Інформаційні технології в дослідницькій діяльності», «Методика викладання інформатики», «Основи дизайну», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Теорія і методика позашкільної освіти». За нашими спостереженнями, залучення майбутніх учителів до контрольної оцінювальної діяльності у формі самостійного оцінювання власних мультимедіа-презентацій сприяло підвищенню ергономічної якості студентських розробок завдяки осмисленню критеріїв і показників оцінювання та розвитку «візуальної пильності» у розпізнаванні ергономічних помилок. До того ж, така форма самостійної роботи до певної міри зменшила обсяг роботи викладача у процесі коригувального контролю ергономічної якості студентських мультимедіа-презентацій.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. ДСТУ EN ISO 14915-1:2009 «Ергономіка програмного забезпечення для мультимедійних інтерфейсів користувача. Частина 1. Принципи проектування та структура».

## СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Професійна спрямованість особистості є результатом формування системи ціннісних по відношенню до професійної діяльності мотивів. У свою чергу формування сфери професійної мотивації – складний, багатоетапний процес, який починається з формування мотивів вибору професії. Вибір професії - це певний етап у становленні «Я – професійного» особистості, який визначається попереднім розвитком, з одного боку, та основою для подальшої професійної самореалізації та професійного росту – з іншого.

Проблема визначення особливостей професійної спрямованості особистості, на нашу думку, бере свої витoki з перетину двох наукових категорій «професія» та «спрямованість».

Слово «професія» походить з латинського *profiteri* – «говорити публічно», «об’являти іншим о своїй діяльності, спеціальності». Професія є областю самореалізації особистості, а професійна діяльність, перш за все дозволяє людині реалізувати власний творчий потенціал і створює умови для його розвитку, що визначається у базовій системі цінностей, у певній самосвідомості, у домінуючих професійно-типових та індивідуально - специфічних якостях особистості. Отже, провідне місце у процесі професійного розвитку та професійного становлення фахівця займає *особистісний компонент*. У склад якого входять потреби, здібності, інтереси, соціальний досвід особистості, міра соціальної активності людини, що по суті є її внутрішнім змістом, тобто *професійною спрямованістю особистості*.

У науковому обігу виділяють три основних види спрямованості особистості: особистісна спрямованість, колективістська, ділова.

*Особистісна спрямованість* створюється перевагою мотивів власного благополуччя, прагненням до особистісного домінування, престижу.

*Колективістська спрямованість* має місце тоді, коли дії людини визначаються потребою у спілкуванні, прагненням підтримувати взаємовідносини з колегами по роботі.

*Ділова спрямованість* відображає перевагу мотивів, які породжуються самою діяльністю, захопленням процесом діяльності, прагненням до пізнання, оволодінням новими навичками і знаннями.

Потреби людини, як частина її цінностей, пов’язані з її спрямованістю, оскільки потреби не можуть існувати поза проявом їх у суспільстві, тому що в системі потреб матеріалізуються стосунки між людьми. Характеристика потреб і мотивів, які властиві даній людині, разом з тим є характеристикою її особистості. Спрямованість особистості – система домінуючих усталених мотивів, яка виникає в процесі життєдіяльності людини та її виховання.

У своїх працях Є.М. Павлютенков стверджує, що одним з важливих завдань виховання людини – є формування у неї системи розумних потреб, таких, які узгоджуються з соціально-економічними умовами життя суспільства, задоволення яких сприяє всебічному розвитку особистості та прогресу суспільства в цілому. Автор виокремлює 9 різновидів мотивів вибору професії учнями: 1) соціальні; 2) моральні; 3) естетичні; 4) пізнавальні; 5) творчі; 6) пов'язані із змістом праці (професійні); 7) матеріальні; 8) престижні; 9) інші утилітарні мотиви [1]. Слід зазначити, що в основі зазначеної класифікаційної складової мотивів лежить мета, заради якої особистістю обиралася та, чи інша професія. У свою чергу, це дало можливість виділити два основних типи мотивів:

- *опосередкована мотивація*, тобто професія обирається в якості засобу реалізації мети, яка знаходиться за межами професії (соціальні, моральні, естетичні, престижні, матеріальні, утилітарні мотиви);

- *безпосередня мотивація*, тобто вибір професії стимулюється самою професією (пізнавальні, творчі мотиви, що пов'язані зі змістом праці).

Вирішальна роль у реальному осмисленні, розумінні зробленого вибору належить безпосередній мотивації, яка відображає ступінь усвідомлення обраної сфери діяльності та її змісту.

Згідно з цим, основою мотиваційного компонента є професійна спрямованість – особистісне прагнення людини до застосування та реалізації своїх професійних знань, умінь, до отримання досвіду та компетентності в обраній професійній сфері.

Поряд з цим, потреби, інтереси, ідеали складають різні сторони спрямованості особистості, оскільки спрямованість, досить часто, виступає у ролі мотивації до діяльності. Хоча, звичайно, потреби та інтереси не вичерпують мотиви поведінки людини. Адже особистість робить не тільки те, у чому відчуває потребу, та займається не лише тим, що її цікавить. У кожної людини є уявлення про зобов'язання, про очікування, які покладаються на неї, тобто регулюють її поведінку. Але визначаючи свою позицію стосовно зобов'язань, очікувань, людина обирає для себе притаманну, саме їй, норму поведінки, що наочно виявляється у створенні певної установки, тобто, відображає спрямованість особистості. Оскільки будь-яка установка – це установка на певну лінію поведінки. Вона формується в процесі розвитку особистості, постійно перебудовується у її життєдіяльності й виробляється врешті-решт як позиція особистості.

Для нашого дослідження особливе значення має науковий підхід В. А. Ядова, який пропонує свою диспозиційну концепцію регуляції соціальної поведінки особистості, за якою людина володіє складною системою різних диспозиційних утворень, що регулюють її поведінку й діяльність. Автор стверджує, що установка з'являється за умови наявності певної потреби, з одного боку, і ситуації задоволення цієї потреби, з другого. Це дозволило йому визначити чотири рівні диспозиції:

1) елементарно фіксовані установки, на основі вітальних потреб у найпростіших ситуаціях;

2) соціально фіксовані установки на основі потреб людини у спілкуванні, яке здійснюється в малій групі і в ситуаціях, заданих діяльністю;

3) базові соціальні установки, у яких фіксується загальна спрямованість інтересів особистості й суспільства стосовно до конкретної сфери соціальної активності, пояснюють сконцентрованість особистості на певній сфері діяльності;

4) вищий рівень диспозиції утворює система ціннісних орієнтацій особистості, які відрізняються від попередніх тим, що регулюють поведінку і діяльність особистості в особливо значущих ситуаціях прояву її соціальної активності [2].

Таким чином, проведений нами попередній аналіз потреб, цінностей, інтересів, установок, мотивів особистості, дозволяє розглядати *професійну спрямованість* як інтегральну динамічну якість особистості, основу якої складає сукупність інформованості про професію, інтерес до професійної діяльності та наявність професійно значущих мотивів. Професійна спрямованість характеризує готовність особистості до професії, що обирається. Вона визначається загальним позитивним відношенням до праці, високим рівнем загальноосвітньої підготовки, виявленням та розвитком мотивів, інтересів до професії, нахилів, здібностей.

Узагальнюючи сказане, можемо зробити висновок, що спрямованість особистості - складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних вмінь і значимих особистісних властивостей, які обумовлюють готовність до актуального виконання професійної діяльності. Водночас, професійна спрямованість проявляється:

- в особливостях інтересів особистості;
- в особливостях цілей, що ставить перед собою людина;
- в цінностях та потребах людини;
- в установках особистості.

Отже, професійна спрямованість - це не один із структурних компонентів особистості, який можна поставити поруч з іншими її компонентами - характером, темпераментом, талантом, а її ґрунтовна основа, яка висвітлює психологічний зміст усіх властивостей особистості.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Єфремова Г. Л. Особливості розвитку професійної адаптивності соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти: [монографія]. Суми: Нота Бене, 2014. 224 с.

2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособ. [для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология»]. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. 346 с.



## НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИЙ КОМПОНЕНТ В КОНТЕКСТІ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасні умови соціально-економічного та духовного розвитку суспільства, що постійно змінюються, посилення соціальної значущості педагогічної праці вимагають від майбутніх викладачів іноземної мови високої компетентності та професіоналізму. Лінгвометодична компетентність майбутніх викладачів іноземної мови характеризується специфікою лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін, де вони поєднуються як із широким спектром фундаментальних знань фахових дисциплін, творчими здібностями, самодисципліною, саморозвитком у процесі виконання науково-дослідницької діяльності, так і вмінням адаптуватися до складних обставин майбутньої практичної діяльності в ринкових умовах; умінням здійснювати інноваційну діяльність використовуючи сучасні світові здобутки.

Одним з важливих структурних компонентів лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови є науково-дослідницький компонент, тобто володіння викладачем іноземної мови дослідницькою компетенцією, необхідної для здійснення науково-дослідної діяльності. Формування в майбутніх викладачів іноземної мови вмінь та навичок дослідницької лінгводидактичної діяльності є одним з основних завдань підготовки майбутнього викладача. Його вирішення сприятиме задоволенню особистісних творчих та професійних потреб, надасть можливість розширити компетенції, що значно підвищить здатність до особистісного професійного зростання, а також конкурентоспроможність таких фахівців на ринку праці.

Поняття науково-дослідницької компетенції Л. Бурчак тлумачить «як якість, що проявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення дискусійних питань; виконувати дослідницьку роботу; умінні проводити педагогічні дослідження, організовувати експеримент; узагальнювати та передбачати наслідки дослідницької діяльності в процесі навчання у ВНЗ та в подальшій професійній діяльності» [2, с. 16].

Досліджуючи аспект цієї проблеми в процесі підготовки викладачів на магістерському рівні, Л. Бондаренко тлумачить його як деяке «зміщення („зсув”) смислового контексту майбутньої професійної діяльності з функціонально-репродуктивного на перетворювально-творчий» [1, с. 10]. Дослідниця підкреслює, що цей чинник виступає як «універсальний інструмент освоєння педагогічної дійсності», що значущість цієї компетенції полягає у тому, що вона спроможна сформувати «дослідницький тип педагогічного мислення». Завдяки цій компетенції

“розвивається дослідницький потенціал як внутрішній ресурс особистості, що забезпечує формування дослідницької компетентності як здатності ефективно розв’язувати дослідницькі завдання, здійснювати науковий пошук, ефективно організовувати і власну НДР, і своїх вихованців” [Там само]. Важливість та необхідність формування цієї компетенції підкреслена вченою й у її тлумаченні, де такий дослідницький складник розуміється як «цілісна, інтегративна властивість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, науковий досвід, особистісні цінності та якості (креативність, творче мислення, уяву, спостережливість) дослідника й виявляється в готовності ефективно здійснювати власну дослідницьку діяльність і здатності організувати продуктивну науково-дослідну роботу студентів» [Там само, с. 17].

У свою чергу, О. Копусь під дослідницькою компетенцією розуміє «знання і володіння методами дослідження мови й методами наукового педагогічного дослідження з метою аналізу мовних, лінгводидактичних явищ, вивчення та опису педагогічних ситуацій і проблем, пошуку найефективніших шляхів їх розв’язання та подальшого впровадження в практику профільної і вищої школи» [4, с. 127].

Дослідниця М. Золочевська для формування науково-дослідницької компетенції дієвою вважає організацію навчально-дослідницької діяльності на основі єдності трьох підходів: особистісного (провідним орієнтиром і головним критерієм успішності організації навчально-дослідницької діяльності є розвиток особистості, набуття і збагачення дослідницького досвіду), задачного (основною одиницею навчально-дослідницької діяльності є навчально-дослідницькі завдання, що формулюються на основі навчального матеріалу, пред’являються у вигляді проблеми, а їх вирішення відповідає логіці дослідження та припускає певні дії) і діяльнісного (кінцевою метою навчання є формування способу дій) [3, с. 42–43].

Прояв дослідницької компетенції, на думку Л. Бондаренко, «виявляється в єдності її особистісно-розвивальної, науково-методологічної, ціннісно-сислової функцій, інтеграції мотиваційно-ціннісного, гностичного, практично-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів, сформованість яких забезпечує оволодіння майбутніми викладачами вищих навчальних закладів в умовах магістерської підготовки дослідницькою діяльністю як універсальним інструментом освоєння педагогічної дійсності, розвиток здатності до творчого розв’язання нестандартних професійно-педагогічних задач, актуалізацію дослідницького потенціалу, формування дослідницького типу педагогічного мислення, здатності до творчого саморозвитку» [1, с. 17].

Отже, дослідницьку компетенцію як компонента лінгвометодичної компетентності в контексті підготовки майбутніх викладачів іноземних мов розуміємо як якість, що проявляється в потребі майбутнього викладача іноземної мови володіти методологією лінгводидактичного дослідження; умінні спостерігати й аналізувати, підбирати інноваційні форми, методи та

технології в процесі професійної діяльності, уміння їх адаптувати до потреб професійної діяльності; умінні проводити лінгводидактичне дослідження, організувати експеримент; узагальнювати та передбачати наслідки науково-дослідницької діяльності і під час навчання у закладі вищої освіти, і під час майбутньої професійної діяльності як викладача іноземної мови.

Враховуючи професійну специфіку роботи викладача іноземної мови, у процесі навчальної діяльності постає необхідність оформлювати понятійний апарат науково-дослідної роботи, планувати, обґрунтовувати та впроваджувати експериментально-дослідну роботу, підбирати ефективні методи наукового пошуку для дослідження мовного або лінгвометодичного явища, уміти якісно та кількісно аналізувати отримані результати та оформлювати їх у висновки та доцільні лінгвометодичні рекомендації тощо. Наявність сформованої науково-дослідницької компетенції сприяє розширенню простору вільного вибору творчих видів діяльності майбутніх викладачів іноземної мови, сприяє розвитку їхньої здатності до креативності, самовираження і саморозвитку.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бондаренко Л. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури: автореф. канд. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Старобільськ, 2015. 21 с.
2. Бурчак Л.В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2011. 23 с.
3. Золочевська М. В. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики: метод. посіб. Харків: ХГП, 2009. 92 с.
4. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2013. 472 с.

**О. Ю. Кравченко**

Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова

## **ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ**

Система вищої освіти в Україні формується як один з пріоритетних напрямів і ціннісних орієнтацій державності та суспільної свідомості. Проблеми виховання, освіти, розвитку молодого покоління набувають особливого значення, оскільки майбутнє України більшою мірою залежатиме від розвитку духовної і моральної сфери суспільства. Тому саме професійна педагогічна діяльність учителя як носія духовних цінностей, спадкоємця поколінь покликана сприяти утвердженню гуманної, демократичної, медіаграмотної особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації своїх інтересів та обдаровань.

Реформування сучасної вищої педагогічної освіти з врахуванням європейських стандартів передбачає, насамперед, підготовку компетентного фахівця, який умітиме визначати педагогічні цілі й успішно їх досягатиме, вміло впроваджуватиме інноваційні технології навчання, усвідомлюватиме свою соціальну відповідальність, працюватиме над особистісним й професійним зростанням.

Якісна професійна підготовка майбутніх учителів суспільних предметів залежить від реформування системи вищої освіти в Україні, що передбачає пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями в українській вищій школі й новими нововведеннями. Для вдосконалення професійної освіти, забезпечення її доступності та ефективності, підготовки молоді до життя і діяльності в інформаційному суспільстві сьогодні доцільно враховувати процеси стрімкого інформаційно-технологічного розвитку різних галузей. Аби навчити майбутніх учителів користуватися інноваційними технологіями, слід сформувати у них уміння керувати потоками інформаційних ресурсів, опанувати комунікаційними технологіями і стратегіями їх використання. Для цього викладач має володіти новітніми технологіями навчання. Саме медіаосвіта ставить за мету якнайповніше скористатися освітнім і технічно-комунікаційним потенціалом сучасних засобів масової комунікації і є, за визначенням ЮНЕСКО, окремим напрямом освіти, оскільки допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві; аналізувати медіатексти та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і поширювати через мас-медіа власні медіа тексти [3, с. 152.].

У визначеннях ЮНЕСКО медіаосвіту й медіакомпетентність послідовно пов'язують і з розвитком демократичного мислення, і з розвитком громадської відповідальності особистості.

Як засвідчують підсумкові документи багатьох міжнародних форумів, де обговорювалися проблеми медіаосвіти, медіа процес у світі орієнтується на громадянську відповідальність, гуманізм і демократію. Саме медіаосвітні технології, котрі виокремилися в окрему частину педагогіки –медіадидактику, яка розробляє теорію медіаосвіти й навчання, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів та опертям на мас-медіа, – втілюють принципи гуманізації освіти, сприяють підвищенню інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня майбутнього вчителя.

Медіапедагоги розглядають кілька варіантів запровадження медіаосвіти: включення її до навчальних програм у вищому навчальному закладі; дистанційну освіту за допомогою телебачення, радіо, системи «Інтернет»; самостійну/безперервну освіту медіа засобами та ін. [2, с.193]. Формування медіаграмотності у майбутніх учителів суспільних предметів може здійснюватися двома способами: через введення окремого курсу з

медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже існуючої системи освітнього процесу, зокрема – завдяки виконанню міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук, соціології та ін.

Враховуючи специфіку діяльності вчителів суспільних предметів, слід виділити наступні особливості медіаграмотності майбутніх вчителів суспільних предметів:

- перевага інтерактивних форм навчання в процесі медіаосвіти;
- комплексне включення знань про мас-медіа в базові дисципліни навчального плану підготовки майбутніх вчителів суспільних предметів;
- мотивація на необхідність вивчення сучасної медіа-системи;
- саморозвиток особистості студента за допомогою системи мас-медіа;
- стимулювання до медіатворчості через медіа-ресурси;
- діяльність позааудиторних форм медіаосвіти (відеоклубів, ресурсних центрів, фотолабораторій тощо);
- розвиток особистого інформаційного світогляду як основи формування медіаграмотності фахівця;
- збагачення медіадосвіду студентів шляхом цілеспрямованого споглядання медіа-ресурсів;
- створення власних медіа-фільтрів (системи знань, яка дозволить відсортовувати інформації з мас-медіа) для критичного аналізу та якісного відбору ресурсів медіа для подальшого їх використання і професійній діяльності.

Отже, запровадження медіаосвіти та медіаграмотності до фахової підготовки є актуальним завданням педагогіки вищої школи на шляху побудови єдиного європейського освітнього простору.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Іванов В. Ф., Шкоба О. Я. Медіаосвіта та медіа грамотність: визначення термінів. Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/is/2012\\_16/Ivanov.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/is/2012_16/Ivanov.pdf)
2. Федоров А. В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992–2008). *Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам*. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009.
3. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273–274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ**

Інноваційні зміни, що відбуваються в системі загальної середньої освіти в контексті Концепції нової української школи, висувають особливі вимоги до навчання учнів. Найактуальнішою є об'єктивна потреба в активному розвитку інтелектуально-творчого потенціалу кожної особи.

Проте, практика свідчить, що існують об'єктивні і суб'єктивні суперечності між вимогами суспільного життя щодо підготовки активної, творчої особистості і організацією освітнього процесу, в якому навчання творчості не стало повсякденною нормою в освітніх закладах. Існує також суперечність між вимогами до компетентнісного рівня вчителя, здатного активізувати пізнавальну діяльність учня і реальним рівнем його підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Нами досліджувались дидактичні можливості евристичного навчання у формуванні здатності майбутніх педагогів до активізації пізнавально-творчої діяльності школярів, що частково вирішить зазначені суперечності.

У дослідженні було виявлено, що одним із ефективних шляхів активізації пізнавальної діяльності школярів є залучення їх до творчої діяльності. Це можливо здійснити в умовах евристичного навчання, завдяки включенню до змісту освіти різних евристичних і творчих завдань. Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень підтверджує, що в основі евристичного підходу лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності. Навчально-пізнавальна евристична діяльність учнів спрямована на їх інтелектуальний розвиток, на самостійне творче здобування, перетворення й використання знань, навичок та умінь особистості, яка може адаптуватися у сучасному інформаційному просторі, що швидко змінюється.

Але реалізувати принципи і методи евристичного навчання може тільки підготовлений до такої діяльності вчитель. Тому під час підготовки майбутніх педагогів нами протягом декількох років досліджуються дидактичні можливості евристичного навчання. Було виявлено, що евристичне навчання передбачає достатнє володіння механізмами, методами і прийомами творчої діяльності, такими як «аналіз через синтез», мозковий штурм, логічна низка евристичних запитань, методи розвитку емпіричних знань до рівня теоретичних, асоціації, порівняння, узагальнення, абстрагування, об'єктивна діагностика й оцінювання власної чи чужої роботи. Усі ці механізми забезпечують розвиток пізнавально-творчої активності студентів і готують їх до аналогічної діяльності в загальноосвітньому закладі.

Здатність використовувати механізми евристичного навчання і їх ефективність у активізації пізнавальної діяльності учнів перевірялась нами під час проходження студентами виробничої практики в загальноосвітніх закладах. Зокрема, нами досліджувався евристичний метод, який не втрачає своєї актуальності уже понад дві тисячі років. Це метод евристичних запитань.

Цей метод спирається на твердження, що для відшукування відомостей про яку-небудь подію або об'єкт задаються наступні сім ключових питань: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли?. Парні поєднання питань породжують нове питання, наприклад: Як-Коли?. Іноді, стверджують дослідники, достатньо п'яти конструктивних запитань: Хто? Що? Де? Коли? Як (з якою метою)? Відповіді на ці питання і їх всілякі поєднання породжують незвичайні ідеї і рішення відносно досліджуваного об'єкту.

Суть такої евристичної (сократівської) бесіди полягає в тому, що вчитель уміло сформульованими запитаннями скеровує учнів на формування нових понять, висновків, правил, використовуючи набуті знання, спостереження. До неї вдаються лише за умови належної підготовки вчителя, досконалого володіння ним методикою навчання й відповідного рівня мислення учнів. Цей метод цінний у тому разі, якщо вчитель за допомогою правильно дібраних запитань і правильного ведення всієї бесіди вміє залучити всіх учнів класу до активної роботи. Для цього необхідне знання психологічних особливостей кожного учня й відповідний добір різних шляхів запитально-відповідальної форми навчання.

Перевага методу евристичних питань полягає в його простоті й ефективності для рішення будь-яких задач. Вони не потребують додаткової наочності чи використання інноваційних технологій, а лише педагогічної майстерності вчителя. Евристичні питання особливо розвивають інтуїцію, мислення, логічну схему рішення творчих задач.

Евристичні запитання дозволяють логічно будувати відповідь, конструктивно відповідати на запитання, комплексно пізнавати предмет дослідження. Набір п'яти питань здатен всебічно описати предмет та знайти його суть без зайвої інформації.

Проблематичний характер питань, індивідуально-творчий підхід до їх вирішення активізують пізнавальну сферу учня, змушують глибше пізнати той чи інший процес, об'єкт. За допомогою комплексу евристичних запитань учні отримують нові знання не у вигляді готових формулювань вчителя, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності.

Під час дослідження нами були сформовані дві групи: експериментальна та контрольна, в яких порівнювався рівень пізнавальної активності учнів шостого класу у освітньому процесі на уроках української літератури. Ми розробили цілий ряд евристичних ситуативних запитань з тем предмету «Вона як дивовижний світ...» (Ігор Калинець «Писанка»), «Атмосфера української сім'ї у творах С. Васильченка «Басурмен» та «Свекор», які і використовували в процесі навчання учнів.

Експериментальній групі були запропоновані уроки з елементами евристичного навчання, а саме використовувався метод евристичних запитань. Також домашнє завдання учнів базувалося на створенні комплексу запитань (сократівських запитань), за допомогою яких вони мали розкрити сутність літературного твору. Перш за все ці запитання були адресовані учнем самому собі, а потім використовувалися для перевірки знань колективу.

Контрольна група не використовувала елементів евристичного навчання, а працювала за допомогою стандартних методів.

Дослідження виявило, що близько 37 % учнів експериментального класу підвищили рівень пізнавальної активності з української літератури внаслідок використання елементів евристичного навчання, а конкретніше – евристичних запитань.

Таким чином, можна стверджувати, що евристичне навчання є важливим чинником активізації пізнавальної діяльності школярів. Але вчитель повинен створити необхідні умови для такої діяльності. Тому важливою є підготовка майбутніх педагогів до евристичної діяльності завдяки використанню у їх навчанні таких евристичних методів як: конструювання власних професійних мотивів студентів; евристичну бесіду; власну трансформацію основних професійних визначень, тлумачень, закономірностей; зіставлення, порівняння, узагальнення основних ознак; генерацію ідей; розвиток емпіричних знань до рівня теоретичних; розв'язання евристичних задач; моделювання виробничих ситуацій майбутньої професійної діяльності, евристичні запитання тощо.

**Musaeva Adiba**

graduate student of Tashkent state  
pedagogical university named after Nizami

## **ON THE ISSUE OF MODERN METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

The development of high technologies and the globalization of the economy have led to the creation of a system of public communication, where a significant role is given to the knowledge of a foreign language. Therefore, the question arose about the development of new methods of teaching foreign languages, which today are more effective and efficient. Without denying the usual methods of teaching through books, for example, the study of grammar and performing various exercises, reading and translation of texts, teachers have become more effective to use communicative methods. For students studying a foreign language, an important task is to enrich their vocabulary. For many students, this becomes a serious problem. Someone just learns these words, someone builds associations, and someone remembers the words only after he hears or sees them somewhere or uses them himself in speech. The task of the teacher is to track how well the student has memorized new words. As part of



the traditional (grammar-translation) approach, teachers simply ask in the student's native language for the translation of words, and the student calls them in a foreign language.

However, there is a more effective method that develops both memorization of words and communication skills in a foreign language. So, the teacher before the lesson prepares cards with new words and puts them so that it was not visible words, then students are divided into several groups of two people. The first student, pulling out a card, sees a word he is trying to explain in a foreign language to his partner.

The second student must guess which word the first student explains and then name it in a foreign language. Thus, students themselves explain words to each other, which make them "feel" these words, that is, it is not a mechanical memorization (word-translation), and the ability to correctly convey the word and guess it. As a result, new words are better learned by students. Another way to test the level of preparation of students is to play using a presentation prepared in Power Point. The teacher demonstrates on slides the explanation of new words in a foreign language.

The first student to name the word gets one point. Who will score more points, he wins. Thanks to the spirit of competition, students will learn words better at home, so that they can win in class. In addition, the process of checking new words again takes place without switching to the native language for students, which is very important, since it is necessary to fully immerse yourself in the language, at least in the classroom.

To improve students' perception of foreign language by ear, it is possible to organize viewing of various videos (films, cartoons), both adapted and original.

However, it is necessary to check what the students understood from the reviewed material. To do this, you can discuss the video, ask students questions, ask them to Express their opinion on the topic raised in the material. After the teacher explains the new topic, students are divided into several groups. After that, the teacher gives a task to each group (the same for all members of the group) on the passed topic. Students in the group do this task on their own, then within the group discuss the topic of the exercise performed and argue their choice. Thus, students not only show knowledge of the grammatical topic, but also learn to express their opinion in a foreign language.

As a result, each group presents their answers to the teacher. The teacher checks and explains mistakes in a foreign language. Working with texts using a communicative approach to language learning is also possible. For example, after studying the text, you can discuss it; students will express their opinion on the topic. There is also another option: to divide the students into groups and members of each group to give different texts on the same subject. For example, the first student receives a text about the education system in Ukraine, the second student – about the education system in Uzbekistan, the third-in Korea. Within the group, students should tell each other in a foreign language a

summary of the text, and then make a comparison of educational systems in each of these countries and orally present it to the rest of the students.

As optional activities, the teacher can give a variety of joint projects. For example, each student should prepare a presentation in Power Point and tell it in a foreign language. But precisely to tell, not to read from the sheet. The classical grammar-translation method of teaching is focused on the academic study of the language: it gives an in-depth understanding of the grammatical structure, stable writing skills.

The communicative method is aimed at the successful development of oral communication skills, creates additional motivation for the student to learn the language, which ensures the interest of the student in the classes, and hence their effectiveness and efficiency.

### **LITERATURE**

1. Panyushkina, O. A. Some features of teaching a foreign language using information technologies in modern conditions. *Training and education: methodology and practice: Collection of materials of the VII International scientific and practical conference* (Novosibirsk, October 2, 2013). Novosibirsk: CRNS, 2013. Pp. 79-85.

2. Plahotina M. A. Innovative technologies of teaching foreign languages. *Problems and prospects of education development*. Proceedings of the international scientific conference (Perm, April 2011). – T. 1. Perm: Mercury, 2011. Pp. 156-159.

**Н. В. Нікольська**

Інститут педагогіки НАПН України

**О. А. Жуковська**

Кам'янець-Подільського коледжу харчової промисловості  
Національного університету харчових технологій

### **TEACHER TRAINING AS A DEVELOPMENT TENDENCY IN THE USA**

The aim of the study is to investigate the teachers' preparation in secondary schools in the United States for educational activities in a multicultural environment.

In the modern world, it is impossible for society to work without highly qualified specialists; therefore modern education in all countries of the world is important. Education is the basis for raising the country's economic level, influencing the culture and self-knowledge of the people. The research results indicate that scientists have developed a wide range of theoretical and practical problems of American pedagogy. In particular, the general and distinctive features in the development trends of pedagogical education in the USA in the modern world context have been investigated. N. Lavrichenko, A. Lokshin, N. Pazyura, A. Pershukova, L. Pukhovska, A. Sbrueva and others devoted their researches studying foreign education in the United States. Specialists believe that this type of school is quite successful, which makes it necessary its further study and comprehensive analysis to identify ways that can be used as a positive experience to reform the secondary school in Ukraine. To understand the nature of teacher

education in the United States, it is important to familiarize yourself with some of the key issues facing professional educators in grade-12 schools today.

The professional activities of American educators are becoming increasingly difficult due to the students' different ethnic and social backgrounds, the diversity of languages, cultures, styles of learning activities, as well as individual preferences and potential. At the same time, there has been a decline in success rates among ethnic minority students. Failure to learn often encourages students of diverse ethnic backgrounds, African Americans, and Mexicans to drop out of school and to lose the ability to get a high school diploma. It was revealed that the main causes of the above problems are a high level of poverty among ethnic minorities, unequal access to education, as well as teachers' low expectations from students of other linguistic and cultural backgrounds. The education quality that students receive directly depends on the personal characteristics and qualifications of the teacher. To meet the needs of today's students, teacher training requirements and expectations continue to grow, while school funding is reduced. In one word, today teachers must work as much as possible and to receive less, which will lead to decrease interest in teaching among young people and a lack of licensed pedagogical specialists. The combination of all these factors is a serious problem for the teaching profession as a whole, not to mention the teachers' training.

According to the American system reform of primary and secondary education, the broader priority is the competent specialists training who can inspire young people, to realize their potential and to transfer them skills necessary for success in college and in workplace. The country needs training programs that train teachers who not only understand and are able to meet the diverse needs of modern youth, but can also teach, evaluate content that 21st century students should learn and use in a multicultural environment.

The new standards of the National Council for Accreditation of Teacher Education in 2009 determined the set of knowledge and skills that future teachers must possess in order to obtain a license for teacher activity. In accordance with the following requirements of society and standards, the following tasks should be taken into account in preparatory programs for teaching in a multicultural environment: 1) to teach students the culture of different racial and ethnic groups; 2) to ensure the study of ethnic minorities languages; 3) to create conditions for mastering the skills of working with culturally diverse students.

Therefore, in the preparation of competent teachers to work in a multicultural environment, focused efforts and partnerships between all systems that relate to the field of education and aimed at meeting individual and national needs are necessary and effectively influence the quality of future teachers training.

The country needs training programs that will train teachers who not only understand and are able to meet the diverse needs of modern youth, but can also teach, evaluate content that 21st century students should learn and use. Approximately 460,000-1 applicants were enrolled in traditional and alternative

courses of certification programs for teacher training in 2013-14. Previously, future teachers did not have basic information about whether their programs were successful in employment terms, graduates of the programs tested themselves well prepared for the harsh working conditions in the classroom, as a result, student performance will improve. It is known that there is no more important school factor for student learning than having an excellent teacher, especially in high-needed communities, therefore it is very important that the state introduces various training programs that can generate new teacher conveyors with the right combination of knowledge and skills to satisfy all range of classroom requirements across the country. The rules are aimed at helping to achieve stronger results for all programs, including traditional ones, those that provide alternative paths to certification, and those that are provided through distance learning, and at the same time give the state significant flexibility in how they measure program performance based on local needs and priorities. In particular, the rules require new reporting from states - in addition to the basic activities that they are required to submit annually in accordance with the Higher Education Act - on the effectiveness of programs to ensure continuous improvement by facilitating continuous feedback between programs, potential teachers, schools and areas, states and the public. The rules are also aimed at providing more complete information to eliminate inconsistencies between existing teaching positions and the areas in which programs train teachers, and enable districts and schools to use their best teachers where they are most needed. This transparency also gives potential teacher candidates better access to information on the strengths of the various programs so that they can choose the training program that suits them. This rule focuses on pioneering work across the country to help all states, counties, determine whether their graduates are in college, how long they stay there, and how they study in class. States such as Delaware and Louisiana have implemented program-level performance reporting. Program providers also help maintain and improve, for example, at Arizona State University, which uses data to align various traditional and alternative route training programs with the needs of Arizona schools, and the Postgraduate School, which provides residency programs for teachers that require, so that teachers demonstrate evidence of classroom effectiveness before completing the course.

So, trends and alternative ways in the preparation of teachers in the USA are aimed at meeting individual and national needs, effectively affect the quality of training of future teachers. The main trends in obtaining the teaching profession provide the opportunity to train qualified specialists in order to improve the qualitative and quantitative indicators of the provision of educational institutions with teaching staff in the states. The alternative certification usage for organizational and continuing professional development is a promising area for reforming teacher education.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

Preparing teachers in today's challenging context: Key Issues Policy Directions and Implications for Leaders of AASCU Universities TeacherEdReport17.pdfTeacherEdReport17.pdf2 (accessed 11 September 2019)

## КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Будь-якому суспільству потрібні обдаровані діти, задача суспільства в тому, щоб виявити і розвинути здібності всіх його представників. Далеко не кожна людина спроможна реалізувати свої здібності. Дуже багато залежить від сім'ї та від навчально-виховних закладів освіти. Завдання сім'ї полягає в тому, щоб своєчасно побачити, виявити здібності дитини, задача навчально-виховних закладів – підтримати дитину і розвинути її здібності, підготувати фундамент для того, щоб ці здібності були реалізовані. Професія педагога - професія творча. Саме від рівня інтелектуального потенціалу вчителя, його вміння творчо мислити і втілювати свої задуми у життя залежить кінцевий результат розвитку учнів. Отже, чим вищою є креативність вчителя, тим більше шансів для розвитку творчого потенціалу в учнів. До речі, вчитель сьогодні має можливість не лише ознайомитися з природою та специфікою процесу креативності, а й підняти цей рівень у себе, навчитися розвивати креативність у своїх учнів.

Орієнтація на інноваційне оновлення освіти, виховання креативної особистості, проектування акмеологічного освітнього простору є базовою для Національної стратегії розвитку освіти в Україні та Закону про Вищу освіту. Це обумовлено тим, що індустрія інновацій охопила сьогодні всі сфери життєдіяльності людини та галузі виробництва. У цьому процесі головними факторами постають не матеріальне виробництво і концентрація капіталу, а інтелект новаторів і вчених, творче виробництво знань. Саме креативність виявляється рушійною силою та цінністю інноваційної економіки «суспільства знань». Орієнтація на інновації становить, відповідно, основу діяльності не лише високотехнологічних і наукових галузей, а й системи освіти, рівень якої поряд з інноваційною системою країни є показником її конкурентоспроможності на світовому ринку. Відтак, проблема творчості та креативності займає сьогодні центральне положення у державній освітній політиці, визначаючи пошук нових наукових концепцій, методик, технологій, потенціалу науково-виробничої сфери, стимулюючи творче виробництво знань [1].

Проблеми становлення креативної особистості вчителя досліджували багато відомих науковців: Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, В. О. Кан-Калик, Н. В. Кічук, В. Г. Кремінь, Л. М. Лузіна, М. Д. Нікандров, М. М. Поташник, В. О. Сластьонін, С. О. Сисоєва, Г. С. Тарасенко та ін.

Креативність (лат. *creatio* – створення) – здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. У педагогічних дослідженнях креативність визначають як властивість особистості, що розвивається у творчому

процесі, з урахуванням активного впливу соціального середовища. Предметом педагогічних досліджень є ті шляхи і засоби підвищення внутрішньої мотивації особистості, спеціально створені педагогічні умови для розвитку креативності [6].

Креативність педагога зумовлена особливостями його розумової діяльності, характером професійної праці. Тому питання формування креативного потенціалу учителів, зокрема вчителів музики, актуальне, бо так створюються умови для успішного саморозвитку особистості, активізується інтелектуальна спрямованість навчання. У наш час процес формування й розвитку креативних якостей учителів слід розглядати виключно в контексті неперервної професійної освіти, яка реалізується протягом життя педагога.

Водночас наявна різниця між змістом понять «творчість» і «креативність». Креативність означає здатність продукувати оригінальні, цікаві та незвичні ідеї, швидко вирішувати проблемні ситуації, відхиляючись від традиційних схем мислення. Натомість «творчість» тлумачиться як «психологічний процес створення нових цінностей, ніби продовження і заміна дитячої гри. Діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей» [3]. Творчість водночас є процесом і результатом, тоді як креативність – її активною основою.

Креативна компетентність педагогічних працівників – це система знань, креативних умінь, навичок та здібностей, а також особистісних якостей, необхідних для професійної творчості та самовдосконалення. Якостями у структурі креативної компетентності є: здатність до творчості; здатність до розв'язання проблемних завдань; винахідливість; гнучкість і критичність розуму; професійна інтуїція; самобутність і впевненість в собі; здатність ставити і виконувати нестандартні завдання; здатність до аналізу, синтезу і комбінування; здатність до переносу досвіду, передбачення; позитивне мислення; асоціативність, уява, відчуття новизни; емпатійність; уміння бачити знайоме в незнайомому; подолання стереотипів; схильність до ризику та прагнення свободи [1].

Під неперервною освітою розуміють цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність із метою засвоєння й удосконалення знань, умінь і навичок, здобутих у загальноосвітніх і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти. Неперервна педагогічна освіта, яка за своєю суттю є складовою неперервної освіти, – це система підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів, яка передбачає єдність трьох етапів: довузівська професійна підготовка учнів-старшокласників, фундаментальна професійна підготовка майбутнього вчителя в педагогічному закладі вищої освіти, післядипломна освіта педагогічних працівників [5, с. 11].

Креативна особистість має незгасиму потребу в постійному саморозвитку, самореалізації та самоствердженні через розширення кругозору, збільшення обсягу знань, умінь та навичок. Тільки креативний педагогічний педагог може бути куратором і модератором креативної особистості учня. Компетентність педагога – це складна система

взаємопов'язаних та взаємообумовлених складових. Саме компетентність, на нашу думку, має бути основою для визначення рівня професійної кваліфікації та стимулом до зростання професіоналізму, творчого потенціалу і розвитку фахових та управлінських якостей. Адже компетентний педагог – означає успішний, а отже – здатний безпосередньо та опосередковано сприяти підвищенню якості освіти та формуванню компетентної особистості учня, здатної до творчої активної діяльності.

З огляду на професійну діяльність педагога-музиканта (викладання, виконавство, керівництво гуртковою роботою, профорієнтаційна робота, науково-педагогічна та сценічна діяльність, композиторська, аранжування тощо) можна стверджувати, що креативність є однією з умов досягнення педагогічної майстерності.

Підготовка викладачів нової генерації відповідно до викликів сучасності – активних, творчих, компетентних – має здійснюватися в університетському середовищі, яке також має суттєво трансформуватися. Освітні реформи мають відбутися не тільки в удосконаленні методик викладання, розробці інноваційних технологій, а й у зміні мислення як педагогів, так і студентів. Формування творчої особистості вчителя музичного мистецтва, реалізація його творчих здібностей та розвиток індивідуального стилю діяльності вимагають пошуку нових засобів на основі такої випереджальної парадигми мистецької освіти, де пріоритетним є формування інноваційного творчого мислення. Музикант-педагог нового покоління – успішний професіонал, творчий лідер і менеджер, звільнений від стереотипів, який вміє самоудосконалюватись і працювати в команді. Успішність вчителя визначається його реалізованістю. Підготовка такого успішного музиканта-педагога – спільна мета як педагогів, так і студентів, об'єднаних системою цінностей та комплексом дій у напрямку до вдалого майбутнього результату. Тому важливим доповненням до всіх складових професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є опанування стратегією успішної людини з урахуванням комунікаційної формули у вигляді тріади «викладач – студент – учень» [4].

Таким чином, із метою формування креативних здібностей педагогів, зокрема вчителів музики, у процесі навчання протягом життя необхідно поєднувати їхню наочно-пізнавальну й творчу діяльність. Цілеспрямоване тренування гнучкості мислення, асоціативності, використання фантазії, інтуїції, уяви, дослідницьких методів навчання – усе це сприяє розвитку їхніх творчих здібностей. Крім того, однією з найважливіших умов розвитку креативного потенціалу педагогів є створення креативного навчально-розвиваючого середовища.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ілляхова М. В. Значення креативної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Зб. наук. пр. Ун-т менедж. освіти НАПН України*. 2015. Режим доступу: <http://umo.edu.ua/vipusk-13-26>.

2. Зелінська Я. Ц. Розвиток креативності в структурі професійної компетентності. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2010. № 2. С. 29-32.

3. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи. *Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. Серія “Педагогічні науки”. Випуск 3 (50). Полтава, 2006. С. 215-219.

4. Кондратенко Г. Г. Формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в освітньому середовищі університету. 2016. Режим доступу: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14473/1/G\\_Kondratenko\\_2016\\_14\\_04\\_konf\\_IM.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14473/1/G_Kondratenko_2016_14_04_konf_IM.pdf).

5. Павленко В. В. Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*: збірник науково-методичних праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 145– 150.

**О. В. Салі**

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

## **ІНТЕРАКТИВНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Досягненню високого рівня сформованості соціокультурної компетентності може сприяти здійснення побудови навчання як системи, яку прийнято розуміти як деяке ціле, що складається з взаємозв'язаних між собою елементів. Закони, принципи або порядок зв'язку елементів цілісної системи складають внутрішню її структуру, а характером взаємодії системи з оточуючими умовами виступає її функціонування [3, с. 16].

Визначення поняття модель, дане І. Н. Мойсеєвим, видається цікавим в нашому дослідженні, оскільки дозволяє розглядати модель як спеціальну форму кодування інформації. За І. Н. Мойсеєвим, моделлю називається спрощене в схематичне формі знання, в якому полягає певна в обмеженій формі інформація про предмет або явище. Модель, якою б мовою вона не використовувалася, на відміну від звичайного кодування з відомою початковою інформацією, яка перекладається лише на іншу мову, кодує і ту інформацію, яку люди раніше не знали. Чи правомірно, на наш погляд, стверджувати, що при дослідженні моделі, яка має потенційне знання, можна придбати і використовувати це знання в своїх практично життєвих потребах. В рамках педагогічної науки для подібних цілей розроблена і обумовлена здатність передбачати модельний опис [1, с. 197].

Здатність відображати дійсність є, як стверджує В. А. Штофф, в тій чи іншій мірі загальною властивістю всіх моделей. Серед другорядних властивостей моделі він називає такі: всі основні елементи моделі досліджуються в єдності і взаємодії; істотно відбиваються ознаки досліджуваного об'єкта; позначені результати прогнозування націлені на подальший розвиток системи [5, с. 25].

Створюючи інтерактивну модель формування соціокультурної компетентності у студентів при вивченні іноземних мов, ми керувалися



тим фактом, що в моделі інформація про конкретний феномен педагогічної системи надана в узагальненому, абстрактному образі. Подібний образ відображає істотні структурні зв'язки між елементами об'єкта дослідження, який представлений в необхідній наочній формі і здатний запропонувати нове знання про об'єкт моделювання.

Проектування моделі формування соціокультурної компетентності у студентів при вивченні іноземних мов із застосуванням інтерактивних технологій відбувалося в два основних етапи.

Перший етап включав в себе аналіз формування соціокультурної компетентності у студентів при вивченні іноземних мов. У процесі аналізу були виконані наступні дії: вичленення соціокультурної компетентності з середовища; уявлення соціокультурної компетентності у вигляді сукупності компонентів; послідовне обстеження кожного компонента; синтез педагогічної моделі. Основний зміст синтезу моделі, на нашу думку, становлять аналіз і узагальнення знань про досліджуваний об'єкт / явище, що припускають вивчення наукової літератури за темою, спостереження за реальним навчально-виховним процесом на філологічних факультетах з виділенням сильних і слабких його сторін у формуванні соціокультурної компетентності у студентів при вивченні іноземних мов, використання ряду методологічних підходів, принципів, основних напрямків роботи по формуванню даної компетентності.

Другий етап полягав у проведенні роботи щодо структурування моделі. На цьому етапі в нашому дослідженні вирішувалися такі завдання, як безпосереднє створення наочного образу формування соціокультурної компетентності у студентів при вивченні іноземних мов за допомогою інтерактивних засобів; виявлення її основних структурних елементів; визначення їх ієрархічних співвідношень; розгляд зв'язків між окремими елементами моделі формування соціокультурної компетентності та виявлення характеру їх взаємодії.

У розробленій нами моделі формування соціокультурної компетентності у студентів при вивченні іноземних мов представляється як стійка єдність з безліччю елементів, які ієрархічно взаємопов'язані. Основа моделі - мета - формування соціокультурної компетентності у студентів при вивченні іноземних мов із застосуванням інтерактивних технологій. Мета в представленій нами моделі конкретизована підходами, які сприяють свідомому формуванню соціокультурної компетентності і культуровідображеності процесу навчання, зумовленого взаємозв'язком соціокультурного (так як найбільш наочно демонструє міжкультурна взаємодія, пов'язане безпосередньо з поняттями загальнонаціональної культури, до звичаїв соціуму, з повсякденними стереотипами життєдіяльності людей), компетентнісного (так як сприяє інтенсифікації, оптимізації навчально-пізнавальної діяльності, оволодіння культурою спілкування і розвитком творчого мислення студентів в результаті), особистісно-орієнтованого (так як передбачає спрямованість насамперед до

особистості студента, його попередньою знання і власним соціокультурним досвідом в процесі міжкультурного спілкування) і середовищного (так як це стратегія опосередкованого управління процесом становлення особистості студента, яка орієнтує педагогів на перетворення середовища проживання студентів з умови життєдіяльності в засіб формування їх соціокультурної компетентності за допомогою системи управлінських дій, спрямованих на перетворення середовища в засіб діагностики, проектування і продукування педагогічного результату) підходів.

В ході проектування інтерактивної моделі були сформульовані завдання формування соціокультурної компетентності у студентів при вивченні іноземних мов:

1) озброєння студентів знаннями про культуру, реалії, звичаї і традиції країни досліджуваної мови;

2) формування позитивної мотивації у студентів філологічних факультетів до прояву компетентності, яка складається з інтересу до вивчення іноземних мов; бажання використовувати соціокультурні знання під час самостійної роботи над досліджуваною темою; потреби використання різних засобів в різних формах навчально-пізнавальної діяльності студентів; схильності до заняття науково-дослідницькою роботою з проблем формування соціокультурної компетентності при вивченні іноземних мов;

3) вироблення у студентів умінь і навичок використання соціокультурних знань для представлення своєї країни і країни, що вивчається: умінь і навичок аналізувати зміст досліджуваної теми; умінь і навичок оцінювати різні засоби вивчення іноземних мов і вибирати ефективні завдання для вивчення певної країнознавчої / культурологічної теми; умінь і навичок розробляти дидактичний матеріал соціокультурного характеру; умінь і навичок враховувати свої індивідуальні особливості при вивченні іноземних мов; умінь і навичок самостійно працювати з завданнями соціокультурного характеру при вивченні іноземних мов інтерактивними засобами;

4) визначення творчої активності студентів, яка передбачає розвиток здатності до фантазії, інтуїції, уяви і вміння обробляти інформацію на основі виконання індивідуальних або спільних проектів, формування умінь приймати оптимальні рішення, які можуть вилитися в винаходи і відкриття, формування інформаційної культури, що перетвориться в стійке якість особистості.

Аналіз літератури і власне дослідження дозволили виділити в моделі такі показники сформованості соціокультурної компетентності у студентів при вивченні іноземних мов:

1) наявність соціокультурних знань: країнознавчих (знання про цінності іншомовної культури і культури рідної країни), лінгвокраїнознавчих (знання про способи їх прояву в інститутах суспільства, моделях поведінки людей, мовній картині світу, про прийнятні мовних практиках), теоретичних

(знання про способи вивчення іноземних мов) і технологічних (знання щодо здійснення вивчення іноземних мов);

2) наявність позитивної мотивації студентів до прояву компетентності при вивченні іноземних мов;

3) сформованість системи умінь і навичок накопичення знань при вивченні іноземних мов (спостереження за носіями інших культур і взаємодія з ними без звернення до них з прямими питаннями);

4) виявлення творчої активності студентів в процесі вивчення іноземних мов.

Таким чином, проведене нами дослідження показало, що між окремими студентами всередині кожного рівня існують відмінності в ступені сформованості їх соціокультурної компетентності, але за допомогою всіх виділених форм, методів і засобів навчання, з дотриманням вищезгаданих підходів і принципів ми підвищили рівень сформованості соціокультурної компетентності у студентів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Андреев, А. А. (2002). *Педагогика вищої школи (новий курс)*. М.: Московський міжнародний інститут економіки, фінансів і права.

2. Конишева, А. В. (2004). *Сучасні методи навчання англійської мови*. М.: Тетра Системс.

3. Небаба, А. Н. (2003). *Формування готовності студентів до розвитку навчальної діяльності (на прикладі вивчення інформатики в педагогічному вузі)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). М.

4. Пометун, І. О. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.- метод. посібник*. К.: Видавництво А.С.К.

5. Штофф, В. А. (1975). *Сучасні проблеми методології наукового пізнання*. Л.: Знання.

6. Knyazyan, M. O., Mushynska, N. (2019). The formation of translator's research competence at the universities of Ukraine. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. Vol. 7, No 1, pp. 85-94.

**M. M. Tymenko**

Institute of Pedagogy of the

National Academy of Educational Sciences of Ukraine

### **PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SPECIALIST OF VOCATIONAL AND CAREER GUIDANCE IN SECONDARY SCHOOLS IN ENGLAND**

Helping a young person make the right choice is one of the main tasks that is accomplished through the work of the family, society and the modern school. Therefore, a vocational guidance and career specialist is an integrating link between the realization of society's demands for labor resources and the individual, taking into account his or her abilities and interests, and should be ready for vocational guidance in secondary schools. The issues of vocational training and competence of vocational guidance and career specialists are addressed by such British scientists as: D. Andrews, B. Bessot, N. Rowe, D. Kid, E. Barnes, A. Watts; among Ukrainian scientists are: P. Dmitrenko, I. Kosyak and others.

The position of guidance and career specialist is a full-time, statutory endorsement, since according to the National Curriculum and the Education Department, all UK secondary school students must be able to receive career guidance and career guidance services. All schools are required to include a vocational guidance program in the secondary school curriculum, and the ways in which the program may be implemented may vary depending on funding, type of school, and facility management [4].

Only a person with an academic background can be appointed as a career counselor. For the most part, a career and career development specialty is the second professional qualification to be acquired through a first psychological, pedagogical or even economic education. Typically, in the schools of England, the responsibilities of a vocational guidance and career education specialist are fulfilled by the PSHE Education teacher, which includes a planned set of educational material aimed at personal, social and moral development of the individual. The responsibilities of teaching this module are shared by several teachers, from two to seven. Such a teacher usually has a higher professional education and certificate, which entitles him to teach this module, which is part of the National Curriculum. Such a specialist may be a career guidance and career coordinator provided that he (she) regularly attends career guidance and career training seminars and conferences hosted by local educational and career management agencies [3].

It should be noted that career and career guidance professionals have different qualifications, training and memberships in career guidance and career development. At the same time, all professionals, with the exception of teachers of the module "Personnel-Social Education, Health Education and Economics" (PSHE), working in secondary educational institutions in the field of vocational guidance and career development, have a qualification diploma in vocational guidance and career training and are members of the Institute for Career Orientation and Career Development and the Association for Careers Education and Guidance. In most secondary schools, the basic responsibilities for vocational guidance at school are fulfilled by one person who can hold the post of subject teacher in the module Social and Social Education and Health and Economics and Citizenship (PSHE), career counselor, career guidance coordinator, professional consultant [1].

Thus, the professional competence of a specialist in career guidance and careers involves: knowledge of the legal and regulatory documentation, rules and regulations of labor protection; social psychology; knowledge of the basics of psychology and physiology of work and management; sound knowledge of career guidance, career development and psychological counseling; knowledge of classifications of professions and specialties; awareness of the requirements of the profession to the person, socio-economic situation in the labor market. Quite important in the work of a career guidance and career specialist is his / her quality as a person. A true vocational and career specialist should love children, be interested in their problems, be indifferent to students' choice of further education,

future profession and career path, be fair and attentive, keep confidentiality, respect the student's personality, pay attention to the student in the process of career guidance, etc. Career guidance and career training should also be well-versed in the modern computer and information technology that is widely used in most UK secondary schools. This is especially true of software used in secondary schools for the purpose of psychodiagnosis and occupational diagnosis [2].

### REFERENCES

1. Andrews, D. (2011). *Careers Education in Schools*. Staffordshire: Highflyers Publishing.
2. Bassot, B., Barnes A., Chant, A. (2014). *A practical guide to career learning and development*. Oxon: Routledge.
3. Rowe N. (2012). *Mapping of Seminal Reports on Good Teaching: NFER Research Programme: developing the Education workforce*. Slough: NFER.
4. Watts, A. G., Kidd, J. M. (2011). Evaluating the effectiveness of careers guidance: a review of the British research. *British Journal of Guidance and Counselling*. August. P. 3–6.

**Ю. Г. Христій**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

Інтеграція системи професійно-технічної освіти України до європейського та світового освітнього простору є одним із пріоритетних напрямів національної освітньої політики. У цьому контексті першочерговим завданням є розвиток міжнародного співробітництва в цій сфері, що дозволяє здійснювати обмін інноваційним досвідом та вдосконалювати процес професійної підготовки майбутніх фахівців, конкурентоспроможних на світовому ринку праці.

До основних тенденцій розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі можна віднести:

- високу якість професійно-технічної освіти, ефективність та відповідність актуальним потребам суспільства, економіки, кожної конкретної особистості;
- результато-центрований характер освітньо-політичних ініціатив: спрямованість професійно-технічної освіти на формування готовності до працевлаштування, розвиток інноваційності, громадянської активності випускників закладів професійно-технічної освіти;
- розвиток освітньої мобільності, транскордонного співробітництва;
- поглиблення взаємозв'язку між освітою та бізнесом;
- відповідність професійно-технічної освіти потребам цифрової ери;
- підтримку першого робочого досвіду і навчання на робочому місці;
- доступ до ринку праці під час першого працевлаштування;

- зростання уваги до якості викладання, проблем неперервного професійного розвитку викладача, розробки й запровадження стандартів професійної діяльності викладача.

Отже, міжнародне співробітництво у сфері професійно-технічної освіти здійснюється з урахуванням окреслених вище пріоритетів. Основними агентами співпраці в даній сфері виступають Європейський центр розвитку професійної освіти та Європейська фундація професійної освіти.

Європейський центр розвитку професійної освіти (European Centre for the Development of Vocational Training – Cedefop) є агентством Європейського Союзу, що підтримує розвиток європейської професійної освіти. Аббревіатура Cedefop взята від французького назви «Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle». Штаб-квартира знаходиться в місті Салоніки, Греція.

Cedefop створено в 1975 р. з метою підтримки розвитку та реалізації європейської політики в галузі професійно-технічної освіти. Діяльність Cedefop передбачає виконання низки завдань: надання допомоги Комісії в розвитку професійної підготовки та підвищення кваліфікації громадян; упровадження загальносоюзної системи професійного навчання; підготовка звітів і доповідей щодо різних аспектів розвитку професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, новітніх досліджень та розробок в галузі професійно-технічної освіти; заохочення ініціатив, здатних сприяти узгодженому підходу до професійно-технічної освіти; проведення дискусій із питань розвитку професійно-технічної освіти із залученням усіх зацікавлених сторін.

У своїй діяльності центр фокусується на зв'язку між професійно-технічною освітою та іншими рівнями освіти.

Зауважимо, що Європейським центром розвитку професійної освіти ініційовано низку проектів, зокрема: «Нові навички для нових робочих місць» (2008) та «Європейський Порядок денний щодо нових навичок: працюємо разом для посилення людського капіталу, здатності до працевлаштування та конкурентоздатності» (2016).

Проект «Нові навички для нових робочих місць» (New Skills for New Jobs. European Employment Strategy) спрямовано на мінімізацію дисбалансу між існуючими навичками (кваліфікаціями) та потребами ринку праці; налагодження координації між ринками праці та освітніх послуг; удосконалення методичних підходів до прогнозування майбутніх потреб у кваліфікаціях. Основними напрямками діяльності визначено: розроблення Європейської рамки кваліфікацій, що передбачає визначення кваліфікацій на основі оцінювання результатів навчання; запровадження Європейської програми з розвитку ключових компетенцій, необхідних для безперервного навчання; запровадження Європейської класифікації навичок/компетенцій, кваліфікацій і професій (ESCO); 4) аналіз тенденцій змін попиту на секторальному рівні, формування галузевих рад за кваліфікаціями й напрямками; розроблення прогнозів Cedefop – Панорама кваліфікацій в Європі:

прогнозування попиту на робочу силу (за професіями та кваліфікаціями); заміщення потреби за професіями/кваліфікаціями в результаті впливу демографічних чинників (виходу на пенсію, смертності), переходу до статусу безробітного, чистою міграцією та мобільністю між професіями.

Провідними завданнями проекту «Європейський Порядок денний щодо нових навичок: працюємо разом для посилення людського капіталу, здатності до працевлаштування та конкурентоздатності» (A new skills agenda for Europe: working together to strengthen human capital, employability and competitiveness) стали: покращення якості й актуальності навичок, що формуються; збільшення прозорості та порівнюваності навичок і кваліфікацій на європейському рівні; удосконалення навичок та інформації для кращого вибору кар'єри [1].

Іншим впливовим агентом міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти є Європейська фундація професійної освіти (European Training Foundation – ETF), створена в 1990 р. з метою сприяння, у контексті політик зовнішніх відносин Європейського Союзу, удосконаленню розвитку людського капіталу, що визначається як діяльність, яка сприяє розвиткові навичок і компетентностей людини протягом усього життя через удосконалення систем професійної освіти.

ETF допомагає 29 країнам, що межують із Європейським Союзом, поліпшити системи професійної освіти, проаналізувати потреби в професійних навичках і розвинути ринки праці. Тим самим ETF сприяє укріпленню соціальної згуртованості й забезпеченню більш стійкого економічного зростання в цих країнах, що, у свою чергу, справляє позитивний вплив на країни-члени ЄС і життя їх громадян шляхом поліпшення економічних відносин.

Основними напрямками співпраці ETF із країнами-партнерами визначено: аналіз національних/локальних потреб у професійних навичках і працевлаштуванні; системне управління, включаючи залучення зацікавлених сторін; розробку, упровадження та проведення реформ у системах освіти з метою збільшення можливостей працевлаштування й задоволення потреб ринку праці; удосконалення початкового і подальшого навчання для сприяння професійній інтеграції та реінтеграції дорослого населення до ринку праці; сприяння доступу до професійної освіти; соціальний діалог і участь приватного сектора; стимулювання співпраці у сфері навчання між освітніми установами; удосконалення системи визнання кваліфікацій та забезпечення якості навчання; навчання на робочому місці; підготовка викладачів; навчання підприємництву та ключовим компетентностям; профорієнтація [2].

Таким чином, спільні зусилля агентів міжнародного співробітництва спрямовані на забезпечення високої якості професійно-технічної освіти шляхом проведення відповідних реформ у країнах-учасниках означеного процесу з метою забезпечення їх більш стійкого економічного зростання за рахунок підготовки конкурентоспроможних фахівців з актуальними професійними навичками.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cedefop. European Centre for the Development of Vocational Training. Режим доступу: <https://www.cedefop.europa.eu/en>
2. European Training Foundation. Режим доступу: [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Who\\_we\\_are](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Who_we_are)

**Цзюй Жань**

НПУ імені М. П. Драгоманова

## ТВОРЧА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА: ОЗНАКИ СТАНОВЛЕННЯ

Перехід людства до парадигми постіндустріального суспільства означає, в першу чергу, відмову від розуміння освіти як засобу отримання готового знання. На зміну попереднім канонам приходять розуміння освітніх процесів у контексті творчої самореалізації людини в житті, засобу отримання нового досвіду для побудови особистої кар'єри (В. Андрущенко, Г. Балл, В. Краєвський, О. Новіков, А. Хуторської).

В той же час, гуманізація освітнього процесу розкриває нові можливості для максимального розкриття індивідуальності кожного студента у всій її неповторності та унікальності (І. Бех, І. Зязюн, О. Гребенюк, О. Пехота). Науковці розуміють індивідуальність як надособистісне психічне утворення у єдності різноманітних ознак, що керують поведінкою людини згідно вищих цінностей культури.

У педагогіці індивідуальність розглядається як найвищий рівень самоактуалізації людини в розумінні суб'єктності та творчості. Цей феномен є продуктом свідомого саморозвитку особистості, в контексті якого вибудовується її внутрішній світ. Серед провідних ознак індивідуальності називаються такі як цілісність, неповторність, автономність, самобутність, активність. Найсуттєвішою особливістю виступає творчість як здатність людини до креативних дій, створення нового «продукту», готовності до продукування принципово нових ідей.

В контексті нашого дослідження творчість розглянуто як специфічний вид неадаптивної продуктивної активності, результатом якої є створення нового за рахунок перетворення попереднього досвіду суб'єкта. Так, В. Ямницький дає визначення творчості як цілісної, інтегральної характеристики життєвої активності, процесу саморозвитку, що спричиняє перетворення особистості на суб'єкт життєтворчості [3, с. 67]. Науковець обґрунтував поняття життєтворчої активності людини, яка свідомо реалізується через цільовий або смисловий аспекти її цілісного буття відповідно до власного творчого задуму.

Як засвідчують праці провідних вчених у сфері педагогічної майстерності, для педагога творчість є одним з основних мотиваційних чинників його професійної діяльності (І. Бех, І. Зязюн, С. Сисоєва). Саме в творчому пошуку знаходять розвиток такі ознаки спрямованості особистості учителя як



позитивне уявлення про себе та бажання пізнати власні можливості, творчий інтерес та допитливість, потяг до пошуку нової інформації.

Розв'язанню проблем творчої індивідуальності студента як майбутнього вчителя певною мірою сприяє організація фахової підготовки на основі *індивідуального підходу*. Його сутність полягає у застосуванні різних важелів індивідуального впливу на особистість з метою досягнення оптимальних результатів (Б. Ананьєв, І. Бех, О. Гребенюк, В. Крутецький, Л. Мільто, О. Отич). Даний підхід вимагає створення таких умов фахового навчання, де б знайшли гармонійного поєднання професіоналізм і духовна культура, формувалася б здатність майбутнього вчителя усвідомлювати власну професійну сутність, готовність до неперервного фахового самовдосконалення засобами мистецтва.

Цінним для нас є наукові висновки О.Отич, яка довела провідну роль у забезпеченні індивідуалізації навчання і виховання студентів за умов використання мистецьких педагогічних технологій. Мистецтво у дослідженні вченого розглянуто як особистісна форма відображення оточуючого світу, що впливає на внутрішній світ людини, перетворюючи особливим чином ідею автора художнього твору в особистісні смисли [2].

Творча індивідуальність майбутнього педагога-музиканта формується в процесі постановки й вирішення творчих музично-освітніх задач. Задачний спосіб організації фахового навчання будується від простого до складного, від теоретичного до практичного і навпаки. Його мета - не тільки побудувати систему задач та навчити студентів алгоритмам розв'язання, але й зробити їх вирішення особистісно-значущими для майбутніх фахівців. Дуже важливим є навчити бачити мистецько-освітню проблему, виокремлювати її та переводити в «задачний стан». Науковці виокремлюють дві основні групи методів вирішення освітніх задач: а) *логічні методи*, в основі яких лежать мисленнєві операції аналізу, синтезу, узагальнень, висновків, класифікації тощо; б) *евристичні методи*, що сприяють генеруванню ідей, стимулюванню творчого мислення (метод «мозковий штурм», синектики, інверсії) [1].

Серед прийомів становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога-музиканта активними засобами вирішення мистецько-педагогічних задач є такі як: системний аналіз проблеми, вербалізація гіпотези, переформулювання умови задачі з метою її різнобічного розгляду, художні асоціації, вирішення допоміжних задач аналогічного змісту, мисленнєвий експеримент «що буде, якщо...?» та інші.

Таким чином, проблема, що піднімається у дослідженні, висвітлює протиріччя між потребою суспільства у педагогах-музикантах як творчих особистостях і невизначеністю системи становлення творчої індивідуальності у закладах вищої педагогічної освіти. Ефективність створення сприятливих умов для розвитку творчих можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва значною мірою залежить від індивідуального підходу до реалізації завдань в реалізації творчої потенції кожного, хто має педагогічне покликання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М.: Издательство «Эгвест», 2005. 176 с.
2. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: [монографія]. Чернівці: Зелена Буковина, 2008. 440 с.
3. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія. Одеса: ПНЦ НАПН України. СВД Черкасов М.П., 2006. 362 с.

**Ж. Ю. Чернякова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Становлення багаторівневої професійної підготовки студентів-педагогів на основі реалізації компетентнісного підходу в освіті передбачає виявлення змістових основ інноваційного моделювання взаємодії викладачів та студентів у освітньому середовищі закладу вищої освіти. Сучасна система вищої професійної освіти – це результат суттєвих змін, що відбулися за останні роки на національному рівні України. Вона проходить етап модернізації: оновлюється зміст, упроваджуються інноваційні освітні технології. Сьогочасний роботодавець потребує молодого професіонала, який володіє спеціальними знаннями в сфері обраної професійної діяльності. На жаль, в даний час існує значна розбіжність між спрямованістю професійної підготовки і змістом майбутньої діяльності випускника закладу вищої освіти. Відповідно до цього одним із актуальних напрямів діяльності закладу вищої освіти стає здійснення інноваційного підходу до організації освітнього процесу.

Інновації, інноваційна освіта, інноваційні технології, інноваційна діяльність стає предметом активного обговорення в сучасній педагогічній науці. Аналіз наукової літератури свідчить, що в найзагальнішому сенсі інновація – це кінцевий результат інноваційної діяльності, втілений у вигляді нового або вдосконаленого продукту, нового або вдосконаленого технологічного процесу. Під сутністю поняття «інновація» розуміють не просто створення, поширення нововведень, а зміни, які носять істотний характер, супроводжуються змінами в змісті діяльності, стилі мислення.

Зауважимо, що в педагогічній літературі відзначається складність і багатоаспектність розуміння сутності феномена «інноваційна освіта». Показниками інноваційної освіти є: забезпечення високого рівня інтелектуально-особистісного і духовного розвитку студента; створення умов для оволодіння їм навичками наукового стилю мислення.

Однією з характерних властивостей інноваційної освіти виступає професіоналізм. Сутність поняття «професіоналізм» розуміють як певний рівень майстерності вирішення професійних завдань; здатність в рамках

своєї професії до надійної, безвідмовної діяльності; творчість в нестандартних ситуаціях, пошук ефективних рішень; високий інтелектуально-особистісний рівень розвитку; наявність ключових кваліфікацій і компетенцій.

Так, інноваційна діяльність педагога розуміється як цілеспрямована педагогічна діяльність, заснована на усвідомленні свого власного практичного педагогічного досвіду за допомогою порівняння і вивчення, зміни і розвитку навчально-виховного процесу з метою досягнення більш високих результатів, отримання нового знання, якісно іншої педагогічної практики.

У педагогічній науці умовно виділяється три типи інноваційних освітніх технологій: радикальна, що передбачає перебудову процесу навчання або його значної частини; комбінована, що поєднує ряд відомих елементів, технологій або методів, а також модифікуюча, що покликана поліпшити класичні методики без їх істотної зміни. Якщо проаналізувати їх змістовну сторону, ми може стверджувати, що в основі даних технологій лежать активні методи навчання, які спрямовані на формування творчого підходу в студентів до розуміння професійної діяльності, розвиток у них самостійності критичного мислення, вміння приймати оптимальні рішення в умовах певної педагогічної ситуації.

У теорії і практиці сучасної вищої освіти представлено такі технології, як розробка і використання лекційних мультимедійних засобів, електронних і навчальних засобів; використання спеціалізованих програм, комп'ютерне тестування, використання ресурсів Інтернет, ділові та рольові ігри, проблемні, дослідницькі методи, кейс-метод, навчальні та особистісні тренінги, модульно-рейтингові технології організації навчального процесу, метод проектів тощо.

За допомогою інноваційних технологій ефективно використовується потенціал проблемного навчання, проектних методів, навчальних діалогів, дослідницьких методик і розробки студентами есе, імітаційних ігор, інформаційного пошуку та інших підходів.

Розглянемо можливості використання інноваційних технологій на прикладі організації самостійної роботи студентів закладів вищої педагогічної освіти. Виконання самостійної роботи в індивідуальному режимі і темпі в сучасній науковій літературі отримало назву асинхронної самостійної роботи. Змістова сторона асинхронної самостійної роботи студента характеризується наступними особливостями: стійкою внутрішньою мотивацією вчення; компетентісно-орієнтованим характером індивідуальної самоосвітньої траєкторії; активізацією суб'єктної позиції освітнього вибору; продуктивною пошуково-пізнавальною діяльністю студента; самостійністю прийняття рішень; самоорганізацією діяльності в просторі і часі університетської освіти; полісуб'єктним характером освітньої взаємодії; студенто-центрованим навчанням.

У зв'язку з цим можна виділити сукупність умов, які забезпечують успішне виконання самостійної роботи студентів, зокрема, вмотивованість

навчального завдання (для чого, чому сприяє); чітка постановка пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентами способів її виконання; чітке визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи, термінів її подання; визначення видів консультаційної допомоги (консультації – установчі, тематичні, проблемні); критерії оцінки, звітності тощо; види і форми контролю (практикум, контрольні роботи, тести, семінари).

З метою рівневого розвитку компетентності студентів при організації самостійної роботи необхідно враховувати такі рівні складності завдань:

- репродуктивний (типові завдання виконавського характеру) спрямований на закріплення і практичне застосування базових понять, фактів, операцій, алгоритмів, вивчених у рамках конкретної теми;

- конструктивний з елементами евристики (комплексні, достатньо формалізовані завдання) спрямований на аналіз завдання, його декомпозицію, актуалізацію необхідних знань, умінь, алгоритмів, вивчених у рамках кількох тем, і системне їх застосування в новій ситуації;

- творчий (міжпредметні проекти) спрямований на знаходження нових ідей, самостійне освоєння нової професійно-орієнтованої технології, характеризується актуалізацією методологічних знань, проектуванням своєї самостійної діяльності, готує студентів до прийняття стратегічних рішень.

Сутнісною характеристикою самостійної роботи є суб'єктна позиція студента. Відповідно до цього слід пред'являти такі вимоги до змісту і форми завдань самостійної роботи студентів: завдання спрямовані на формування компетентностей, які мають проблемний характер; завдання диференційованого та варіативного характеру; завдання на вибір студентів; завдання з інтегративної основою (внутрішньопредметного та міжпредметного змісту), необхідної для інтеграції окремих компонентів компетентностей в практичний досвід і формування широких загальних і предметних компетентностей.

Таким чином, в умовах реформування вищої професійної освіти процес підготовки майбутнього педагога повинен бути інтегрованим та реалізуватися на основі ряду принципів: фундаменталізації педагогічної освіти; відкритості, варіативності, динамічності змін у змісті, формах і методах підготовки майбутнього викладача; орієнтації на творчу діяльність; співробітництво і співтворчість у спільній роботі студента і викладача з широким застосуванням інноваційних технологій в поєднанні з традиційними.

## **FEATURES OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN CHINA**

According to Chinese researchers, professional teacher's development is the growth of professional culture, continuous learning and researching, professional ethics development (professional morality is usually used in China), enrichment of the knowledge of the subject being taught, and advanced training at the organization of educational activities.

The Chinese Government has taken a number of steps to improve the quality of primary and secondary teacher education. Under the new policy, each primary and secondary school teacher must complete at least 360 hours of advanced training every five years. The training course is designed in accordance with the professional responsibilities of teachers and aimed at improving their professional ethics and skills. In particular, ethics and personal growth training course can help develop a teacher's social values and learning skills. Moreover, such training courses make it easier for them to understand and interact with their students, notably to assist underperforming students, encourage teachers to delve into their subjects, and to develop new teaching methods that more effectively convey information to students.

In 2010, the Chinese Government launched the National High School Teacher Training Program. From 2010 to 2013, the government allocated RMB 4.3 billion (US \$ 660 million) to fund teacher training across the country. The program was aimed at improving the overall quality of work of teachers, especially working at rural secondary schools. It contributed in achieving the goal of teacher professional development. Local educational authorities have also released a series of policy documents at the provincial level that outline the goals of teacher training. Many schools also organize and provide professional development opportunities for their teachers.

The government of China also provides training programs for educational administrators, including school principals. Beginner executives must complete more than 300 hours of training before they begin their duties, which focus on the skills required for their positions. Managers are required to listen to at least 360 academic hours every five years. This program is designed to help school principals gain new knowledge, improve management skills, and share experiences with other school leaders.

There are also some specific methods for upgrading the qualifications of school teachers, most notably setting up study groups to observe and evaluate lessons. According to the program, each teacher is a member of a specific training group, that is, all teachers who teach the same subject may form a training group. Such a group may develop a detailed, practical plan for a specific subject at the beginning of the semester. Each teacher in the group executes a similar plan.

During group sessions, teachers analyze textbooks, identify key points, and discuss the best approaches to learning. The training team performs the function of consolidating the learning experience and improving the quality of learning. Successful experiences of study groups are often published in China's educational journals. Teachers are usually led by experienced teachers, so other teachers, especially novice, can learn from them and refine their teaching skills. While for experienced teachers, this is a good way to monitor the activities of teacher-beginners and provide them with timely effective suggestions. This method requires each teacher to closely monitor the planning and teaching of their colleagues' disciplines and provide timely feedback to solve pressing issues.

Innovative methods and forms of teaching are actively used in China's teacher training system, most notably lecture-discussion, lecture-discussion, video-lecture; seminars, reflection, "case-method", work of creative groups, carrying out of scientific researches, thematic projects, creation of online portfolios, competitions of multimedia presentations, reflective analysis, coaching, etc. In the era of active development of ICT, cost-effective form of education (distance learning) is a real alternative to the traditional system of training and retraining of teaching staff in China. But the main feature of this form of education is the ability to reach 80% of rural school teachers.

Most Chinese educators have identified ICT competency as one of the key components of teacher professional competence. This competence implies the teacher's ability to effectively use various information tools in teaching, working with students, parents, and the public. The use of ICT skills by the teacher allows to emphasize the novelty of the educational material in an effective and accessible way; demonstrate cross-curricular relationships, give examples of practical application of knowledge, skills in a particular subject; implement problematic and heuristic learning, demonstrate complex natural processes and more. Different Teachers' Professional Development Centers are established in China, guided by the scientific concept of educational development and adapting to the trends of international and national teacher education, carefully analyzing the problems that exist in China's teacher education, based on professional competence and impact factors. Such centers create ICT training laboratories. The main function of such laboratories is to teach teachers to apply ICT technologies in curriculum development and implementation in the educational process.

As a conclusion, it can be noted that current phase of state policy is aimed at such aspects of teachers' professional development as: formation of professional and ethical competence; information and communication competence of teachers; professional development of rural teachers as a basic condition of equal high-quality development of education in China, introduction of innovative methods of professional development of modern teacher (ICT, educational-research groups, etc.).

## РОЗДІЛ 4. ОСВІТА ОБДАРОВАНИХ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТИ

**М. А. Бойченко**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### РОЗВИТОК ЦИФРОВОГО ІНТЕЛЕКТУ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У СВІТЛІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах модернізації шкільної освіти на засадах Концепції Нової української школи пріоритетним завданням є виховання цілісної особистості, патріота, інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку країни тощо. У межах означеної концепції кожна особистість має отримати відповідні освітні послуги та педагогічну підтримку, необхідні для усебічного розвитку її здібностей. З огляду на це, відкриваються широкі можливості для розкриття потенціалу обдарованих школярів, які здатні розв'язати поставлені державою завдання найбільш ефективно.

Незаперечним є факт, що обдарованість є складним цілісним утворенням, що охоплює низку складових. У нашому дослідженні (Бойченко, 2018) ми виділяємо інтелектуальну, специфічну академічну (математичну, лінгвістичну тощо), технічно-конструкторську, музично-артистичну, художню, спортивну обдарованість, креативність та лідерство.

Видатний американський учений, автор теорії множинного інтелекту Г. Гарднер структуру обдарованості розглядає як сукупність (множину інтелектів), виокремлюючи такі типи, як: лінгвістичний інтелект (відчуття мови, ефективні навички запам'ятовування мовного матеріалу); логіко-математичний інтелект (загальне логічне та спеціальне математичне мислення); просторовий інтелект (відчуття простору, просторова пам'ять та просторове мислення); тілесно-кінестетичний інтелект (психомоторні здібності, необхідні, наприклад, спортсменам або танцівникам); музичний інтелект (не тільки музичні компетентності у вузькому сенсі, але й настрої та емоції); особистісний інтелект (чутливість до внутрішнього чуттєвого світу особистості); міжособистісний інтелект (здатність відчувати потреби інших); натуралістичний інтелект (здатність розуміти й вивчати живу природу); екзистенційний інтелект (проявляється в таких сферах, як міфологія, мистецтво, природничі науки, філософія); духовний інтелект. Щодо останніх двох типів автор теорії множинного інтелекту наголошує, що такі типи інтелекту спрацьовують там, де відсутні (або недостатні) емпіричні докази (Gardner, 1985).

Попри незаперечну важливість розвитку виокремлених Г. Гарднером видів інтелекту, у сучасних умовах переходу до цифрового суспільства все більшого значення набуває така складова, як цифровий (digital) інтелект, оскільки незнання та невміння користуватися віртуальним світом,

соціальними мережами та іншими цифровими інструментами є суттєвим обмеженням у новій реальності. На важливості розвитку цифрового інтелекту наголошено також і в Концепції Нової української школи, де серед десяти ключових компетентностей, що є основою для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина й фахівця, виокремлено інформаційно-цифрову. Означена компетентність, як зазначається в документі, передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну та медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботу з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) (*Нова українська школа*).

С. Умнов виокремлює такі складові цифрового інтелекту:

- *цифрове мислення* – уміння розібратися в отриманій інформації, вичленувати її з потоку й оцінити адекватність її джерела;
- *цифрова комунікація* – уміння вибудовувати мережі соціальних контактів і отримувати схвалення людей через взаємодію в новому форматі;
- *цифровий розвиток* – уміння постійно навчатися, підживлюватися в онлайн-середовищі. Незаперечним є факт, що сучасні інформаційні системи постійно отримують зворотний зв'язок від користувачів, від інших систем, тим самим самовдосконалюючись. Так само і людина, живучи в цьому світі, має постійно самовдосконалюватися з точки зору все більшого використання нових технологій (Умнов, 2014).

Однак, усвідомлення необхідності розвитку цифрового інтелекту є необхідним, але недостатнім кроком. Нагальною є необхідність запровадження практичних заходів у цьому напрямі. У цьому контексті важливим є вивчення позитивного зарубіжного досвіду розвитку цифрового інтелекту обдарованих учнів. Зауважимо, що в розвинених зарубіжних країнах освітні політики значну увагу приділяють цифровій (digital) грамотності, наявність якої дозволяє учням орієнтуватися в технологічному середовищі, що постійно змінюється. У розробленні освітніх стратегій у даному напрямі освітні політики керуються стандартами для учнів, розробленими Міжнародним товариством технологій в освіті (International Society for Technology in Education – ISTE) (США) (*ISTE Standards for students*). З погляду даних стандартів, учень у сучасному світі має виконувати низку ролей, що ототожнюють уміння, у яких розкривається їх цифровий інтелект, а саме: *учень, наділений повноваженнями*, використовує технології для активної участі у виборі, формуванні й демонструванні компетентності в досягненні навчальних цілей; *d(digital)-громадянин* усвідомлює права, обов'язки й можливості життєдіяльності, навчання та праці у взаємопов'язаному цифровому світі, він діє й моделює в безпечному, правовому та етичному полях; *конструктор знань* критично впорядковує



різноманітні ресурси, використовуючи цифрові інструменти для конструювання знань, вироблення творчих артефактів і отримання змістовного навчального досвіду для себе та інших; *дизайнер інновацій* використовує різноманітні інновації у процесі проектування з метою виявлення й розв'язання проблем шляхом створення нових корисних і творчих рішень; *обчислювач* розробляє та впроваджує стратегії для усвідомлення й вирішення проблем через використання сили технологічних методів для розроблення й тестування рішень; *креативний комунікатор* чітко висловлює власні думки та творчо самовиражається в різних ситуаціях із використанням платформ, інструментів, стилів, форматів і цифрових медіа, що відповідають його цілям; *учасник глобального співробітництва* використовує цифрові інструменти для розширення своїх перспектив і збагачення навчання шляхом співпраці з іншими й ефективної роботи в командах на місцевому та глобальному рівнях (*ISTE Standards for students*).

Отже, можемо констатувати, що інноваційні цифрові технології перетворилися із засобу навчання на світоглядний орієнтир та зумовили необхідність виявлення й розвитку цифрового інтелекту. Цифровий інтелект – це не тільки і не стільки вільне володіння ІКТ, скільки зміна ролі учня та його перетворення на активного громадянина цифрового суспільства й учасника глобального співробітництва і саме обдаровані учні, що відзначаються такими характеристиками, як креативність, критичність і дивергентність мислення, мають розвивати цифровий інтелект для ефективного функціонування в цифровій спільноті.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бойченко, М. А. (2018). *Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи* (2016). Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Gardner, H. (1985). The role of crystallizing experiences. In F. Horowitz, M. O'Brien (Eds.), *Developmental perspectives on the education of the gifted*, (pp. 74–102). Washington, DC: APA.
- ISTE Standards for students*. Retrieved from: <https://www.iste.org/standards/for-students>.
- Умнов, С. (2014). Зачем успешному человеку нужен digital-интеллект. *Ведомости*. Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2014/07/16/intellekt-novejshego-vremeni>

**М. А. Зайцева**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЩОДО РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Розвиток здібностей і розкриття потенціалу обдарованих дітей та молоді, є пріоритетом національної освітньої політики нашої держави,

задекларованим у низці нормативних документів, насамперед Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», концепції «Нова українська школа» та ін. Зокрема, у концепції «Нова українська школа» йдеться про те, що в сучасних умовах для розвитку української економіки держава потребує освічених українців, усебічно розвинених, відповідальних громадян і патріотів, здатних до ризику та інновацій. І саме на заклад загальної середньої освіти покладено відповідальність за підготовку згуртованої спільноти творчих людей, відповідальних, активних і підприємливих громадян [1].

Незаперечним є факт, що ефективність виконання поставлених завдань залежить від наявності в закладі загальної середньої освіти сприятливого освітнього середовища для розвитку здібностей кожної дитини і, насамперед, обдарованої. Слід зауважити, що інтегративним критерієм якості такого середовища виступає його здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу системи можливостей задля ефективного особистісного саморозвитку. Можливість при цьому трактується як особлива єдність властивостей освітнього середовища та самого суб'єкта. Дана можливість являє собою як факт освітнього середовища, так і факт поведінки суб'єкта. Це обумовлено тим, що з метою використання можливостей середовища і можливостей власних потреб, які мотивують його діяльність, індивід проявляє відповідну активність. Завдяки її прояву дитина стає реальним суб'єктом власного розвитку, суб'єктом освітнього процесу, а не залишається об'єктом впливу умов і факторів освітнього середовища, що є принциповим положенням теорії розвивального навчання [2].

Аналіз праць з проблеми обдарованості дозволив нам визначити особливості освітнього середовища, сприятливого для розвитку обдарованості дитини, зокрема:

- висока ступінь невизначеності й потенційна багатоваріативність (широкі можливості);
- предметно-інформаційне збагачення освітнього середовища;
- активізація трансформаційних можливостей предметно-просторового середовища;
- гнучкість у використанні часу, коштів і матеріалів;
- поєднання індивідуальної ігрової та дослідницької діяльності з її колективними формами.

У цьому контексті вважаємо, що освітнє середовище загальноосвітньої школи може бути адаптоване до освітніх потреб обдарованих дітей та учнівської молоді за рахунок низки чинників, що охоплюють: добір оптимальних рефлексивних методів навчання, виховання та розвитку; надання психолого-педагогічної, правової, соціальної підтримки учнів; можливість здійснення вільного вибору профілю, рівня, виду творчої праці, комфортності довкілля тощо.

Першим кроком у наданні окреслених видів підтримки в умовах сприятливого освітнього середовища закладу загальної середньої освіти є

виявлення обдарованих учнів, що являє собою тривалий процес, пов'язаний із аналізом розвитку конкретної дитини.

Слід наголосити, що проблема виявлення обдарованих дітей має чітко виражений етичний аспект. Ідентифікування дитини як «обдарованої» чи «необдарованої» на даний момент часу означає штучне втручання в її долю, визначення наперед її суб'єктивних очікувань. Адже більшість життєвих конфліктів «обдарованих» і «необдарованих» є наслідком неадекватності й легковажності вихідного прогнозу їх майбутніх досягнень. Слід урахувати, що дитяча обдарованість не гарантує наявності таланту в дорослої людини. Відповідно, далеко не кожен талановитий дорослий виявляв себе в дитинстві як обдарована дитина.

З урахуванням специфіки обдарованості в дитячому віці найбільш адекватною формою ідентифікації ознак обдарованості тієї чи іншої конкретної дитини є психолого-педагогічний моніторинг. Психолого-педагогічний моніторинг, який використовується з метою виявлення обдарованих дітей, повинен відповідати низці вимог:

1) комплексний характер оцінювання різних проявів поведінки й видів діяльності дитини, що дозволить використовувати різні джерела інформації і охопити якомога ширший спектр її здібностей;

2) тривалість процесу ідентифікації (розгорнуте в часі спостереження за поведінкою даної дитини в різних ситуаціях);

3) аналіз поведінки дитини в тих сферах діяльності, які максимально відповідають її схильностям та інтересам;

4) експертна оцінка продуктів діяльності дітей; при цьому слід мати на увазі можливий консерватизм думки експерта, особливо при оцінці продуктів підліткової та юнацької творчості;

5) виявлення ознак обдарованості дитини не тільки по відношенню до актуального рівня її психічного розвитку, а й з урахуванням зони найближчого розвитку (зокрема, в умовах збагаченого предметного й освітнього середовища при розробленні індивідуалізованої стратегії навчання даної дитини);

6) багаторазовість і багатоетапність обстеження;

7) діагностичне обстеження бажано проводити в ситуації реальної життєдіяльності, наближаючи його за формою організації до природного експерименту;

8) використання таких предметних ситуацій, які моделюють дослідницьку діяльність і дозволяють дитині проявити максимум самостійності в оволодінні й розвиткові діяльності;

9) аналіз реальних досягнень дітей та підлітків у різних предметних олімпіадах, конференціях, спортивних змаганнях, творчих конкурсах тощо;

10) переважна опора на екологічно валідні методи психодіагностики, за допомогою яких оцінюють реальну поведінку дитини в реальній ситуації, а саме: аналіз продуктів діяльності, спостереження, бесіда.

Значний виховний потенціал для розвитку обдарованих учнів у закладі загальної середньої освіти має позакласна робота. Здійснена в тісному зв'язку з урочною, класною роботою, позакласна діяльність, що розглядається як одна з фаз процесу навчання, спрямованого на використання змісту навчального матеріалу в життєвій практиці учнів, поглиблює їх знання, розширює способи діяльності, створює умови для реалізації індивідуальних здібностей школярів, для спонукання у них інтересу до самоосвіти, самовдосконалення.

Отже, можемо підсумувати, що заклад загальної середньої освіти має значний виховний потенціал для розвитку обдарованих учнів – майбутньої національної еліти, здатної вести економіку держави вперед у XXI століття.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

2. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : [монографія] / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін.; [за ред. Р. О. Семенової]. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.

**Н. М. Лавриченко**

Глухівський національний педагогічний  
університет імені О. Довженка

### **ОСВІТА ОБДАРОВАНИХ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТИ**

Природу музичної обдарованості найчастіше розуміють як таку, що має генетичну зумовленість, а музичні здібності вважають природним даром. Разом з тим чимало дослідників не тільки не заперечують, а навпаки, підкреслюють важливість навчання й виховання, цілеспрямованого формування необхідних для музики людських якостей і рис характеру, а також роль шансу, сприятливих умов і обставин. У реальному житті успадковані й набуті здібності, зокрема й музичні, настільки тісно переплетені, що їх складно диференціювати, тим паче ранжувати. Адже генотип як сукупність генетично зумовлених здібностей визначає музичну обдарованість здебільшого як потенційну, а от реальних обрисів вона набуває в процесі взаємодії індивіда з оточенням – соціальним, культурним, мистецьким. На загал у генотип, як сукупність природних задатків і схильностей, надалі вносить істотні корективи процес розвитку музично обдарованої особистості, зокрема умови його перебігу. У результаті формується фенотип чи то феномен музично обдарованої особистості з притаманним лише їй набором здібностей, здатностей, досягнень.

У пошуках універсальних основ музичного таланту дослідники приділяють значну увагу музикальності. Щоправда тут немає однозначності: як у розумінні самого поняття «музикальність», так і взаємозв'язку між музикальністю і музичною обдарованістю. Найбільш

радикальна позиція є такою: музикальність або вона є, або її немає, і тоді немає підстав говорити про музичну обдарованість. За іншого підходу значущість музикальності визнається, однак вона не ототожнюється з музичною обдарованістю цілковито. Безумовно складно мислити музично обдаровану людину як не музикальну, з іншого боку, серед людей, які не належать до музичних талантів, можна знайти чимало осіб з виразною музикальністю, як виконавців, так і слухачів.

Спроби вчених винайти необхідні й закономірні визначники музичної обдарованості важливі, однак, як на нашу думку, універсальна модель тут навряд чи ймовірна. Адже в кожному конкретному випадку музично обдарована особистість репрезентує унікальне поєднання здібностей, що проявляються й реалізуються в таких головних підвидах музичної діяльності, як творчість, виконавське мистецтво, сприйняття. До специфічних здібностей, поєднання яких власне і визначає самотність музичного таланту, належать: абсолютний слух; гармонічний слух; ритмічний слух; внутрішній слух; мелодійний слух; музична пам'ять; музичне відчуття; музичний інтелект; креативна інтерпретація музичних текстів; музично-слухове уявлення; музична дія, дійство.

Музично обдарована особистість здатна досить швидко досягати рівня майстра. Надзвичайну сприйнятливості до музики і глибоке її розуміння обдаровані діти починають виявляти вже на першому-другому роках життя. А провісники музичної обдарованості можуть даватися ознаки навіть у віці немовляти. Так, двохмісячні малюки вже здатні правильно повторювати тон, гучність і мелодійну канву пісень матері, а в чотири місяці - точно імітувати ритмічну структуру. І, якщо статистично нормальні діти у два роки вміють імітувати мелодію, яка щойно прозвучала, у 4 роки вивчити й проспівати пісню і лише в 5 років – досить точно виконати пісню, то обдаровані діти здатні досягти точності виконання вже в два роки. Нерідко вони починають мугикати мелодії пісень раніше, ніж навчатися говорити.

Музично обдаровані діти дошкільного віку проявляють особливу зацікавленість і навіть захоплення від звуків музики. Вони вирізняються особливою чутливістю до мелодійного звучання і мають гарну музичну пам'ять, здатні підспівувати, проспівувати музичні твори з високою точністю, охоче вправляються в грі на музичних інструментах. Найчастіше йдеться про виконавські здібності, хоча найбільш талановиті беруться за створення власних музичних композицій.

Прикметно, що надзвичайно обдаровані діти характеризуються здатністю до стрімкого ривка в музичному розвитку в період 5-7 років. І це дає їм гарні шанси на досягнення вершин таланту в майбутньому за умови належного старання і бажання самовдосконалюватися. А от у дітей з менш вираженими здібностями й мотивацією розвиток музичних здібностей сповільнюється або й зовсім припиняється з початком шкільного навчання.

Природні здібності музикальних дітей можуть проявлятися по-різному: вони хочуть і прагнуть опанувати гру на різних музичних інструментах, люблять імпровізувати, співати, рухатися під музику. Педагогічна організація музичних занять для обдарованих дітей вимагає врахування не лише специфіки індивідуальних здібностей, а й вікових особливостей. Систематичність і системність навчання безумовно необхідні, але лише тією мірою, якою не завдають шкоди дитячому організму.

Необхідно зважати на те, що фізичні й психологічні ресурси дитини, навіть дуже здібної, є об'єктивно обмеженими. І щоб уникнути перевантажень, вигоряння необхідно враховувати, що діти 5-6 років (а саме в цьому віці найчастіше починають брати уроки музики) є фізично невитривалими і психологічно вразливими. Наприклад, їхні м'язи ще досить тендітні, щоб довго утримувати в руках скрипку, долоні не достатньо широкі, а пальці не такі вправні, щоб довго грати на піаніно; довільна увага не настільки стійка, щоб годинами сприймати музику на слух.

До того ж підвищена чутливість до звуків може бути джерелом як позитивних, так і негативних емоцій. Надто голосні, дисгармонічні звуки в особливо сенситивних дітей можуть викликати сильний дискомфорт, що межує з фізичним стражданням, а мінорні, тривожні музичні тексти - породжувати страх, провокувати депресивні стани. Слід також зважати на те, що музикальні діти не меншою мірою потребують тиші, аніж перебування у полоні звуків. Серед них є чимало творчих особистостей, інтровертів, які люблять побути на самоті: мріяти, думати про музику, чути і переживати її внутрішньо.

Специфічність музичного таланту полягає в тому, що з одного боку, він вимагає творчості, тонкої чутливості до прекрасного, а з іншого – логіки, змістовності й технічної досконалості відповідно до обраної спеціалізації. Тому в ідеалі мають бути задіяні обидва канали ініціації обдарованої дитини в світі музики: ідеальний - сенситивність, образність, креативність, гра уяви; і практичний - імітація, заучування, тренування, автоматизація дій. Важливо, щоб не тільки вчителі, а й батьки дітей дбали про пошук оптимальної рівноваги між творчістю і рутинною в процесі розвитку юних талантів. Родина може долучитися до цієї справи, створюючи виховне середовище, в якому поцінують мистецтво і поважають пов'язану з ним працю, де звучить якісна музика, доступна музична бібліотека, де поділяють і підтримують інтереси музично обдарованої дитини, супроводжують позитивним підкріпленням кожен крок на шляху до майстерності.

Отже, на становлення й розвиток музичних талантів справляють значний вплив харизматичні вчителі, наставники, батьки, які ініціюють, мотивують, підтримують, спонукають, тренують, ведуть до спіху. У процесі педагогічної роботи з музично обдарованими дітьми необхідно враховувати як специфіку індивідуальних здібностей (здатності, уподобання, інтереси), так і вікові особливості – фізіологічні, психологічні. З метою оптимізації процесу навчання важливо підтримувати тісні

контакти з рідними, близькими обдарованої дитини, серед яких досить часто трапляються найперші й значущі вчителі. У роботі з музично обдарованими дітьми дошкільного віку доцільно надавати перевагу ігровим методам, а з дітьми більш старшого віку - віднаходити продуктивну рівновагу між творчими і суто технічними, тренувальними видами діяльності. Музикальні діти з мультиобдарованістю потребують особливої уваги й супроводу з точки зору навчальної і професійної орієнтації в світі музики, мистецтва.

**О. В. Шульга**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОБДАРОВАНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В НЕДІЛЬНИХ ШКОЛАХ**

Обдаровані діти та молодь вже довгий час перебувають у центрі уваги як освітніх теоретиків, так і освітян-практиків. Розвиток здібностей означеної категорії є спільною справою батьків, учителів, працівників закладів позашкільної освіти та інших зацікавлених сторін. Однак, поряд із розвитком здібностей обдарованої учнівської молоді важливе місце посідає її морально-духовне виховання. У цьому контексті надзвичайно потужний виховний потенціал мають недільні школи, у яких активно поєднуються окреслені вище напрями.

У сучасних умовах недільна школа являє собою безкоштовний заклад освіти для дітей і дорослих як релігійного, так і світського характеру, заняття в якому проводяться в основному в недільні дні.

Основна програма навчання в сучасних недільних школах православних конфесій включає Закон Божий, Священну історію, історію Церкви, церковнослов'янську мову. У деяких школах діє довгострокова програма навчання (наприклад, 7 років). Заняття можуть проводитися не тільки по неділях, але і в інші дні. Ведеться додаткова робота: учні відвідують богослужіння, здійснюють паломницькі поїздки, беруть участь у житті парафії. У низці шкіл створюються творчі гуртки. Деякі недільні школи готують іконописців, на базі інших функціонують спортивні та військово-патріотичні організації, де, крім основних предметів, викладаються військова історія, стройова підготовка, автомобільна справа, рукопашний бій тощо. У низці шкіл передбачено літній відпочинок дітей, іноді разом із батьками. Існують недільні школи для дошкільного, шкільного віку, для дорослих, сімейні, змішані. Найбільш крупні школи перетворюються в подальшому у православні гімназії. Існують недільні школи в місцях позбавлення волі. В Україні діють також недільні школи представників інших християнських конфесій та інших релігій [1].

Як зазначалося вище, головними завданнями недільних шкіл є не тільки духовний розвиток, а й розкриття творчого потенціалу особистості,

розвиток художніх, музично-виконавських, спортивних та інших здібностей, одним словом – обдарованості.

Розвиток виконавських здібностей обдарованої учнівської молоді в недільних школах найкраще здійснюється під час театралізованих вистав та святкових заходів з нагоди великих релігійних свят, що дають можливість проявити здібності учнівській молоді з різними видами обдарованості при підготовці й виконанні концертних номерів, створенні декорацій, запрошень тощо.

Зазвичай, колектив недільної школи щороку готує кілька театральних прем'єр. Як правило, сценарій пишуть педагоги, залучаючи до цього процесу обдаровану учнівську молодь. Дуже популярним у вихованців недільних шкіл є Свято Миколая, Різдва Христового, Свято Великодня, на які запрошуються не тільки вихованці недільної школи, а й їхні батьки. Часто на подібні свята запрошують дітей-інвалідів, дітей-сиріт, дітей із багатодітної родини та ін. Оскільки, як казав святий Миколай, чиї слова згадують у виставі, маленьке добро треба робити кожен день. Бо це те, що збагачує і вдосконалює душу людини.

Проведення таких вистав дозволяє обдарованим учням доторкнутися серцем до прекрасного, відчутти красу й силу художнього слова, чарівний вплив театального мистецтва, спробувати самим писати вірші, оволодіти навичками художнього декламування, навчитися акторській майстерності, проявляючи всі грані свого таланту

Отже, можемо констатувати, що святкові постановки в недільних школах мають значний виховний потенціал, вони є найбільш цікавою та яскравою частиною навчального процесу недільної школи, яку дитина обов'язково запам'ятає.

Крім того, спектаклі/свята, в основі яких лежать хороші православні сценарії, є і місіонерською діяльністю, оскільки після православного свята/вистави навіть дорослі можуть під іншим кутом поглянути на православ'я в цілому і прийти до віри в Бога; багато дітей. Також зазначені постановки допомагають учням розвиватися творчо, долати свої комплекси. Такі свята не тільки роблять життя недільної школи насиченим і цікавим, а й дозволяють розвинути виконавські здібності обдаровано учнівської молоді.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ближче до Бога. Недільна школа. Режим доступу: <http://blyzhchedoboga.com.ua/nedilna-shkola/>.



## **РОЗДІЛ 5. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: СВІТОВИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД**

**О. Б. Бєлова**

Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Важливу функцію у нашому житті відіграє емоційна сфера. Емоційна сфера у дітей дошкільного віку розвивається поступово. Діти у цей період розширюють коло знань з емоційних переживань (слідкуючи за однолітками та оточуючими їх людьми, слухаючи казки, дивлячись мультфільми, дитяче кіно, тощо). Але як правило, недостатня інформативність, спостережливість, що входить в особливості розвитку дітей з порушеннями мовлення, може призвести до неправильного реагування у певних життєвих ситуаціях, не критичності до своєї поведінки. Безпідставні прояви негативних емоцій призводять до напружених стосунків серед однолітків у колективі, в їх сім'ях, а також впливають на внутрішній стан самої дитини (О. Бєлова, 2018; С. Конопляста, Т. Сак, 2010). Нашим завданням було виявити ступінь залежності мовленнєвого недорозвинення на розвиток позитивних та негативних емоційних переживань у дітей старшого дошкільного віку.

Експериментальним дослідженням було охоплено 40 дітей старшого дошкільного віку (6 – 7 років), з них: діти з типовим мовленнєвим розвитком – 21 (100 %) дошкільник (52,5 %), та 19 дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку (47,5 %).

Визначення рівня розвитку емоційного переживання потребувало визначення бальної системи оцінювання. Тому, нами було враховано найбільша кількість балів яку могли набрати дошкільники за кожною методикою. Зокрема, найбільшу кількість балів при вивченні позитивних емоцій становить –10 балів, таку ж саме кількість балів дитина могла набрати при вивченні у неї негативних емоцій. Це дозволило нам визначити три рівні розвитку як позитивних так і негативних емоційних переживань: низький, середній та високий.

Результати аналізу особливостей виконання дошкільниками завдань, що направлені на рівень розвитку позитивних емоцій показали, що низький рівень позитивних емоцій (від 0 до 3 балів) переживала однакова кількість дошкільників, зокрема, 26,3 % з порушеннями мовлення та 26,8 % дітей з типовим психофізичним розвитком. Середній рівень позитивних емоцій (від 4 до 6 балів) спостерігався у 52,6 % у дітей із порушеннями мовлення, трохи менше його було у дітей з типовим мовленнєвим розвитком (42,9 %). Високий рівень (від 7 до 8 балів)

позитивних емоцій відчувало 33,3 % учнів з типовим розвитком, це значно переважало з ПМР, яких було лише 21,1 %.

Низький рівень був притаманний старшим дошкільникам, які відрізнялись від своїх однолітків меншою активністю, комунікабельністю. Вони не охоче виконували завдання, були пасивні, байдужі, деякі незадоволені. Середній рівень відповідав дітям, які часто відволікалися, недостатньо розуміли інструкцію до виконання завдання, просили допомоги. Хоча на відмінно від дошкільників з низьким рівнем проявляли зацікавленість у роботі, легко йшли на контакт з експериментатором. Діти, при дослідженні яким був притаманний високий рівень позитивних емоцій відрізнялись від колективу своєю енергійністю, активністю, наполегливістю, швидкістю у виконанні завдань, вони не потребували допомоги, швидко йшли на контакт. Їх відповіді творчо обґрунтовані, цікаві, індивідуальні, при дослідженні такі діти отримували найвищу кількість балів за опитувальником.

Результати аналізу особливостей виконання дошкільниками завдань, що направлені на рівень розвитку негативних переживань показали, що низький рівень (від 0 до 3 балів) було виявлено найбільше у 52,4 % дітей з типовим мовленнєвим розвитком і лише у 31,6 % дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Середній рівень негативних емоцій (від 4 до 6 балів) найбільше був притаманний 68,4 % дошкільникам з ПМР, і 47,6 % дітям з типовим психофізичним розвитком. Високий рівень негативних емоцій у дошкільників відсутній. Дошкільники з низьким рівнем негативних емоцій характеризувались активністю, швидкістю виконання завдань, вони не потребували допомоги, швидко йшли на контакт, у роботі не було виправлень, проявили творчість.

Середній рівень відповідав дошкільникам, які часто відволікалися, була присутня невпевненість, не уважність, хоча такі діти проявляли зацікавленість у виконання завдань, легко йшли на контакт з експериментатором.

Таким чином, аналіз матеріалів дослідження доводить, що у дітей з типовим психофізичним розвитком та у дітей з порушеннями мовлення позитивні емоції є не достатньо розвинені. У багатьох дошкільників спостерігався середній рівень негативних емоційних переживань, знижена активність.

Результати аналізу тестування вихователя, що був направлений на виявлення рівня позитивних та негативних емоцій у колективі показав, що низький рівень позитивних емоцій (від 0 до 3 балів) у дітей з порушеннями мовлення був відсутній, і спостерігався лише у 4,8 % дітей з типовим психофізичним розвитком мовлення. Середній рівень позитивних емоцій (від 4 до 6 балів) був виявлений у значної кількості дошкільників, як з типовим мовленнєвим розвитком (76,2 %), так і з порушеннями мовлення (78,9 %). Високий рівень (від 7 до 8 балів) позитивних емоцій спостерігався як у дітей з типовим розвитком (19,0 %) так із ПМР (21,1 %).

При виконанні завдань було визначено, що дошкільники, яким був притаманний високий рівень позитивних емоцій найбільше використовували у колективі такі почуття як радість, повага, довіра, любов, мрійливість, ніжність, інтерес. Така категорія дошкільників мала найвищу кількість балів за опитуванням вихователів.

Середній рівень відповідав дітям, які відрізнялись меншою активністю, часто відволікалися, не могли зосередитися на заняттях, хоча проявляли інтерес до виконання завдань. Відрізнялись чемністю, вихованістю допитливістю. Низький рівень був притаманний лише невеликій кількості дошкільникам, вони начастую були гнівливі та обурені, відчували тривогу, розгубленість, ворожість.

Результати аналізу матеріалів дослідження направлених на вивчення негативних переживань показали, що низький рівень (від 0 до 3 балів) вихователі зазначали у всіх дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення і 95,2 % у дошкільників з типовим психофізичним розвитком. При цьому середній (від 4 до 6 балів) був притаманний лише дітям з типовим мовленням, а це 4,8 %. Високий рівень (від 7 до 10 балів) за показниками вихователів був відсутній у всіх дітей.

Дошкільники з низьким рівнем негативних емоцій за аналізом матеріалів дослідження вихователів – характеризувались відсутністю у своєму колективі негативних переживань таких як: сум, обурення, заздрість. За словами вихователів дошкільники успішно виконували завдання на заняттях, проявляли увагу та співчуття до своїх однолітків.

Середній рівень відповідав дошкільникам, у яких були помітні негативні емоційні прояви такі як сум, роздратованість, ворожість до оточуючих. Така поведінка впливала не тільки на взаємовідносини між оточуючим дітьми але й на внутрішній стан самої дитини.

Аналіз матеріалів дослідження внутрішніх переживань доводить, що дітям дошкільного віку з порушеннями мовлення найбільш притаманний середній рівень розвитку позитивних та негативних емоцій. Лише частина з них переживає такі почуття на низькому та високому рівнях. Хоча, за показниками вихователів усі діти старшого дошкільного віку здатні контролювати свої негативні емоційні прояви.

Наше дослідження показує, що у дітей старшого дошкільного віку внутрішні негативні переживання у колективі домінують над зовнішніми. Вони соромляться зробити помилку, часто бояться осуду зі сторони оточуючих їх людей – вихователів, однолітків. Позитивні емоції розвинуті не достатньо широко, дошкільники не розуміють значень позитивних емоційних проявів, не розуміють їх значення та використання у життєвих ситуаціях. Нашою задачею є розробка навчально-корекційних занять з формуванням позитивних емоційних переживань у даної категорії дітей. Метою стає забезпечення старших дошкільників знаннями про важливість емоцій у нашому житті; вміннями розпізнавати емоційні прояви як у себе так і у оточуючих людей, здатність правильно використовувати їх у різних ситуаціях.

## **ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ПОСТАВИ У ДІТЕЙ З ЗПМР В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

В умовах сучасності в Україні дітей з вираженими ознаками психоемоційного розладу, поведінки, недорозвитку мовлення, а також з порушеннями фізичного розвитку неухильно зростає. Вчені констатують, що 75 – 80 % дітей народжуються з ознаками функціональної незрілості ЦНС або органічного ураження мозку [4]. При цьому порушення саме психофізичного розвитку займає провідні позиції, де пошкодження кістково-м'язової та зв'язково-сухожильної системи найбільш виражені: у 90 – 98 % дитячого населення спостерігаються відхилення у формуванні хребта; порушення постави виявляються у дітей раннього віку у 2,1 %, в чотирьох-річному віці у 15 – 17 % дітей, а в 7 років у кожної третьої дитини [3].

У зв'язку з цим на законодавчому рівні приділяється увага проблемі збереження, профілактики та корекції здоров'я дітей: інструктивно-методичні рекомендації «Про особливості організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2018/2019 навчальному році»; Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545; «Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. У цих документах зазначено, що інклюзивно-ресурсні центри повинні: надавати у психолого-педагогічному ракурсі допомогу дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх закладах; взаємодіяти з педагогічними працівниками закладів з питань організації та проведення інклюзивного навчання; надавати методичну допомогу батькам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічної допомоги таким дітям [2].

Слід відзначити, що профілактика та корекція постави у дітей ускладняється, бо нема єдиної домінуючої концепції відносно етіології та патогенезу появи та розвитку порушень постави, відхилень розвитку хребта, їхньої класифікації, виділення найбільш достовірної методики діагностики та системи корекції відхилень постави.

Відносно лікування статичних деформацій спеціалісти в галузі хірургії наголошують на оперативних методиках лікування хребта. Однак, консервативні засоби мають неабияке значення як перед хірургічним втручанням, так і після його. Крім того, в цілях профілактики та корекції початкових змін постави консервативне лікування є доцільнішим, та включає такі види: корекційна гімнастика, дотримання ортопедичного режиму, масаж, фізіотерапію, кінезіотейпування, елементи спортивних ігор, елементи піших переходів (ту-

ризм), використання профілактично-корекційних естафет, рухливі ігри, вправи у воді (лікувально-оздоровче плавання), методи ручної корекції хребта (остеопатичні методики, м'яка мануальна терапія), корсетування та інше.

В умовах інклюзивної освіти, коли дитини знаходяться в загальноосвітньому навчальному закладі, можливо використання вищевказаних методик. При цьому заняття фізичною культурою мають найбільший вплив на організм зростаючої дитини та є найбільш доступнішими у позаурочний час. Спеціально підібрані фізичні вправи корекційно-профілактичного напрямку будуть спонукати батьків дітей з ЗПМР до формування правильної постави у них.

Для батьків даної категорії дітей ми пропонуємо наступні форми корекційно-профілактичної роботи з дітьми у домашніх умовах: корекційна гімнастика пробудження, кумедні фізкультуринки, індивідуальні корекційні заняття, трудотерапія, пісочна терапія, ортопедичні укладки.

При складанні індивідуальної програми корекції та профілактики постави дитини слід керуватися наступними ознаками:

- стан постави та хребта;
- особливості фізичної підготовленості;
- стан м'язового тону тулуба та кінцівок;
- рівень формування рухових навиків та вмінь;
- супутні відхилення у соматичному здоров'ї дитини;
- рівень розвитку інтелекту;
- особливості психоемоційного розвитку;
- рівень сформованості побутових навиків;
- особливості розвитку мовлення.

При виявленні спеціалістами ознак початкових порушень постави, або статичних форм порушень постави потрібно дотримуватись певних напрямів коригуючої гімнастики:

гравітаційне розвантаження скелету,  
тракційний вплив на хребет,  
корекційний масаж тулуба,  
загальне укріплення м'язів тулуба,  
коригуючі контрвправи,  
гіперкорекція хребта,  
врахування принципу біокенетичного ланцюга,  
використання принципу пружинного маятника,  
дотримуватися принципу етапності корекційних заходів,  
слідувати еволюційному принципу,  
керуватися принципом достатньої повторності,  
слідувати принципу безперервного тотального впливу [1].

Узагальнюючи вищевказане, можна сказати, що:

1. Одним із основних відхилень у здоров'ї дітей з ЗПМР є порушення опорно-рухової системи, де порушення формування постави мають важливе значення у подальшому розвитку цих дітей;

2. В Україні на державному рівні вирішуються питання інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, а фізичному розвитку приділяється особлива увага;

3. Найбільший вплив на різні сфери дитини мають фізичні вправи;

4. При заняттях фізичними вправами треба використовувати індивідуально-диференційований підхід з урахуванням особистих відмінностей кожної дитини як в умовах навчального закладу, так і в домашніх умовах.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ефименко Н. Н. Сколиоз у детей: как его вовремя выявляют и успешно преодолевать. Винница, 2009. 64 с.

2. Інструктивно-методичні рекомендації «Про особливості організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2018/2019 навчальному році». Режим доступу: [http://centr.cv.ua/wp-content/uploads/2018/06/LMON\\_1\\_9-386.pdf](http://centr.cv.ua/wp-content/uploads/2018/06/LMON_1_9-386.pdf).

3. Миронова Е. Н. Основы физической реабилитации. Орел: МАБИВ, 2017. 134 с.

4. Реабілітація інвалідів в Україні (Збірник нормативно-правових документів відповідно до Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні») / Упорядники Н. Скрипка, В. Масленнікова та ін. Київ, 2007. 178 с.

**О. М. Іваній**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ІНТЕГРУВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПРОСТІР УКРАЇНИ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНЕ ПРАВО ЛЮДИНИ**

Забезпечення прав і свобод людини і громадянина є однією з найважливіших функцій сучасних демократичних держав. Конституція України у ст. 3 задекларувала, що «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю». Свобода, рівність і можливість інтеграції в суспільство є фундаментальним правом людини. Це базис, на якому функціонує гуманна, справедлива і демократична держава. Інклюзивне суспільство має давати можливість кожній особі зробити свій вибір у будь-яких аспектах повсякденного життя. Умови рівних можливостей досяжні лише в тому суспільстві, де люди з особливими потребами розглядаються через соціальну концепцію, де відсутня їх дискримінація словами й діями інших людей.

Оплотом інклюзивного суспільства є інклюзивна освіта, мета якої полягає в ліквідації соціальної ізоляції, що є наслідком негативного ставлення до різноманітності з точки зору раси, соціального стану, статі, здібностей, стану здоров'я тощо.

До дітей з особливими потребами, окрім дітей з обмеженими можливостями здоров'я, належать також особи до 18-ти років, які

потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (біженці, працюючі діти, мігранти, представники національних та релігійних меншин, діти з сімей із низьким прожитковим мінімумом, безпритульні, сироти, із захворюваннями СНІД/ВІЛ та інші).

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Згідно даної концепції витісняється, наприклад, поняття аномальної дитини, дитини з порушеннями в розвитку, а також поняття, що їх конкретизують (сліпий, глухий, дебіл і т.ін.), що відображають ненормальність, недорозвиненість людини. Суспільство більше не ділиться на «нормальну» більшість і «ненормальну» меншість. Межі між нормальною й аномальною дитиною примарні, адже без належної уваги дитина з будь-якими здібностями буде відставати в розвитку.

Саме тому інклюзивне навчання передбачає гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах звичайних класів загальноосвітньої школи за місцем проживання. Воно відбувається за індивідуальним навчальним планом, кожна дитина повинна бути забезпечена медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Різноманіття й несхожість людей один на одного має розглядатися не як проблема, а як найважливіший ресурс, який можна використовувати в освітньому процесі.

Інклюзія починається з визнання наявності відмінностей між учнями за умови, що такі відмінності поважаються та виступають основою освітнього процесу. Інклюзивна модель навчання зачіпає інтереси всіх суб'єктів освітнього процесу: осіб з обмеженими можливостями здоров'я та їх батьків, учнів і членів їх сімей, педагогів та інших фахівців освітнього простору, адміністрації, структур додаткової освіти. Тому діяльність освітньої організації повинна бути спрямована не тільки на створення спеціальних умов для навчання і виховання дітей з особливими потребами, а й на забезпечення взаєморозуміння між педагогами, батьками, «особливими» дітьми та їх однолітками.

Перед педагогом інклюзивної школи стоїть завдання створення такої дитячої групи, де право дитини бути собою не обмежується жодними умовами, де під впливом позитивного ставлення формується стереотип позитивного сприйняття «інших». У такій групі передбачається відсутність декларованих групових норм, носієм яких є педагог – усі правила розробляються разом з дітьми. Груповому аналізу, як правило, підлягають лише ситуації, що стосуються всієї групи, при цьому завжди виключається можливість групового оцінювання чиїхось індивідуальних поглядів, думок, поведінки тощо. Педагог сприяє усвідомленню дітьми соціальної цінності всіх людей, рівності їх прав і можливостей і певної частки причетності кожного до проблем іншого.

Інтегроване навчання корисне не лише для учнів з особливими потребами, а й для учнів з типовим рівнем розвитку, оскільки сприяє

розвитку в них емпатії, уможлиблює об'єктивну самооцінку, формує реалістичний світогляд. Здатність до співпереживання не тільки підвищує адекватність сприйняття «іншого», але й веде до встановлення ефективних, позитивних взаємин із людьми.

Таким чином, інтегрування дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір є фундаментальним правом людини, що ґрунтується на принципах: рівності (передбачає створення рівних умов для реалізації особою належних їй прав); недискримінації (створює умови, за яких встановлюється неприпустимість обмеження прав, свобод і обов'язків людини залежно від антропологічних чи соціальних ознак); толерантності (є не тільки однією з форм прояву поваги, але й індикатором особистісного включення в спілкування, своєрідною «роботою над собою»). Дані принципи є невідчужуваними та тісно пов'язані з засадами справедливості, об'єктивності, пропорційності, верховенства права та поваги до прав людини.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Рабінович С. П. Людська гідність: юридична та природно-правова інтерпретації. *Бюлетень Міністерства юстиції України*. 2005. № 1. С. 36–48.

2. Равлінко З. П. Принцип недискримінації: деякі аспекти його визначення. *Права та обов'язки людини у сучасному світі*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 14–15 листопада 2014 р.). Одеса: ГО «Причорноморська фундація права», 2014. С. 16–18.

**О. В. Колишкін**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОГО ТА СПОРТИВНОГО РУХУ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

Процеси демократизації будь-якого суспільства незмінно викликають підвищену увагу до найуразливіших верств населення, до яких, безумовно, відносяться особи з порушеннями психофізичного розвитку. За останнє десятиріччя в суспільній свідомості спостерігається процес поступової зміни ставлення до проблеми інвалідності. Відбувається зміщення акценту з підкреслення обмеженості можливостей осіб з особливими потребами до усвідомлення необхідності використання та збільшення наявного значного потенціалу для максимального прояву індивідуальних можливостей цих людей. Багатьма державами розроблені і впроваджені в практику різноманітні програми і системи соціального забезпечення для людей з ослабленим здоров'ям, в яких особлива увага приділяється заняттям фізичними вправами.

Величезний внесок у розвиток реабілітаційного спорту й спорту осіб з обмеженими можливостями, а саме з порушеннями опорно-рухового апарату, вніс німецький лікар Людвіг Гутман, який протягом 20 років керував Англійським національним реабілітаційним центром у Сток-



Мендвілі. Їм були вперше організовані заняття зі спортивною спрямованістю з особами, що мають захворювання й травми спинного мозку, на яких поступово впроваджувалися елементи спорту та змагання.

У липні 1948 р. відбулися перші спортивні змагання серед осіб з параплегією, де брали участь усього 16 чоловік (2 жінки й 14 чоловіків), які були військовослужбовцями, що одержали травму в Другій світовій війні та потрапили на лікування в Центр реабілітації. Відкриття цих змагань збіглося з початком Олімпійських ігор здорових людей у Лондоні. Ці обставини надихнули Л. Гутмана на ідею проведення паралельно з Олімпійськими іграми міжнародних ігор параплегіків.

Серед видів спорту, в яких брали участь спортсмени, були кеглі, стрільба з луку, настільний теніс, баскетбол на візках. Через рік у таких змаганнях брали участь вже 60 осіб, а через три роки приїхала команда інвалідів-параплегіків з Голландії, яка також складалась з інвалідів війни. Це слугувало поштовхом до визначення Сток-Мендвільських ігор як міжнародних. І вже у 1957 р. 24 країни надіслали свої команди на ігри, 360 спортсменів-інвалідів взяли в них участь, а 48 країн надіслали своїх спостерігачів. У 1959 р. кількість учасників змагань перевищила 400 чоловік. Ідея проведення подібних заходів перетнула межі Великобританії й втілювалася у створення в 1960 р. федерації Сток-Мендвільських ігор (ISMWSF), яка встановила тісний зв'язок з Міжнародним олімпійським комітетом.

За рішенням Сток-Мендвільського комітету раз у чотири роки планується проведення Олімпійських ігор для осіб з ураженнями опорно-рухового апарату в тих же країнах, де проходять Олімпійські ігри здорових людей. Ця пропозиція була підтримана Міжнародним олімпійським комітетом, і в 1960 р. у Римі відбулися перші Олімпійські ігри осіб з обмеженими можливостями, які одержали згодом назву «паралімпійських».

Термін «Паралімпіада» первісно складався з двох слів «параплегія» і «олімпіада». З часом, коли такі ігри стали проводитись регулярно та включати не тільки спортсменів з порушенням функцій спинного мозку, а й інших нозологій, було обрано латинське значення префікса «пара» – приєднаний. Термін став означати, що Ігри для осіб з інвалідністю приєднуються до Олімпійських ігор і проводяться разом з ними.

У 1956 р. під час проведення Олімпійських ігор в Мельбурні МОК нагородив ISMWSF спеціальним кубком за втілення ідеалів гуманізму. У 1959 р. Л. Гутманом були зібрані та опубліковані всі правила для окремих видів спорту у книзі «Книга правил Сток-Мендвільських ігор для паралізованих».

У листопаді 1964 р. в Токіо Ігри осіб з інвалідністю вперше були названі паралімпійськими. Вони зібрали близько 400 паралізованих спортсменів із 23 країн. Токійські ігри показали готовність паралізованих до повноцінного суспільного життя. З того ж часу Паралімпійські ігри стали плануватися й організовуватися в тих же містах та країнах, на тих же спортивних спорудженнях, що й Олімпійські ігри здорових людей.

У 1968 р. близько однієї тисячі спортсменів з інвалідністю із 28 країн брали участь у параолімпійських іграх, які проходили в Ізраїлі. Присутність на церемонії відкриття ігор більше ніж 25 тис. глядачів засвідчили великий інтерес до змагань. У 1972 р. в міжнародних іграх параплегіків у Мюнхені брало участь більш ніж тисяча спортсменів-інвалідів із 45 країн.

Паралімпійські ігри 1976 р., які проходили в Торонто (Канада) зібрали 1600 учасників з понад 40 країн світу. З цього року значно збільшилася можливість участі в Олімпійських іграх осіб з інвалідністю різних нозологічних груп. До 1976 р. у змаганнях брали участь тільки спортсмени на інвалідних візках, в Торонто до ігор приєднуються інваліди по зору та особи, які перенесли ампутацію кінцівок. Програма ігор постійно розширюється, включаються нові види спорту. З'являються нові технології у виготовленні спортивного інвентарю. Американські фахівці винаходять новий вид візків – гоночні, які принципово відрізняються від попередніх. 1976 р. характерний ще й тим, що створюється Міжнародна спортивна й оздоровча асоціація людей з наслідком дитячого церебрального паралічу (CP-ISRA).

У 1980 р. Паралімпійські ігри пройшли в м. Арнхеймі (Нідерланди), у яких брало участь більше 2,5 тис. спортсменів з обмеженими можливостями. У програму змагань були включені нові види спорту та нові представники адаптивного спорту (особи з наслідками ДЦП та ін.). Сеульські Паралімпійські ігри у 1988 р. зібрали більше 3000 учасників, які змагалися у 16 видах спорту.

Паралімпійські ігри 1996 р., які відбулись в Атланті, були одними із самих чисельних, на які 103 країни надіслали своїх представників, в тому числі збірна команда України, яка вперше виступила на паралімпійських іграх як суверенна держава. 3310 учасників змагались з 26 видів спорту.

На XIII літніх Паралімпійських іграх в Пекіні були представлені 4000 спортсменів із 147 країн світу, які змагались в 20 видах спорту, що включали 471 дисципліну. Національна паралімпійська команда України, у складі якої було 126 спортсменів, змагаючись в 11 видах спорту, завоювала стійку четверту позицію в загальному командному заліку після лідерів Ігор – команд Китаю, Великобританії та США, залишивши позаду, практично, всі держави Європи та світу.

Поряд з літніми Паралімпійськими іграми спортсмени-інваліди беруть участь і в зимових Паралімпійських іграх, становлення й розвиток яких за часом припадає на значно більш пізній період. Однак зародження цього напрямку в окремих країнах датується 1942 р., коли Франц Вендель пристосував до милиць короткі лижі, а в 1947 р. в Австрії були організовані показові виступи осіб, які перенесли ампутацію кінцівок. У 1962 р. в США була організована Національна асоціація лижників-ампутантів, слідом за нею виникли такі ж організації в Німеччині, Канаді, Франції, Норвегії, Італії, Японії, Новій Зеландії. На X зимових Паралімпійських іграх у Ванкувері були представлені більше 600 атлетів з 44 країн світу.

Перші «Олімпійські ігри версії для глухих» були проведені в Парижі 10–17 серпня 1924 р. завдяки ентузіазму француза Рубенс-Алкейс, які об'єднали існуючі на той час шість офіційних національних федерацій Бельгії, Великобританії, Голандії, Польщі, Франції й Чехословаччині. Величезним позитивним моментом Ігор є те, що завдяки міжнародному пальцевому алфавіту глухі спортсмени з різних країн, зустрічаючись на міжнародних змаганнях, мають можливість вільно, без перекладачів, спілкуватися один з одним. Підвищення інтересу до Ігор у суспільстві відображений у зростанні їхньої популярності.

Починаючи з 1964 р. по всій Америці організуються сотні приватних організацій, які відкривають літні табори зі спортивною програмою для осіб з інтелектуальними порушеннями. Ці програми фінансуються із спеціально створеного фонду «Фандейшн Кеннеді». Такі спортивні табори діють в Америці і до сьогодні. У грудні 1968 р. відбулася офіційна реєстрація Спеціал Олімпікс. Спеціал Олімпікс створена як неприбуткова добродійна організація. Мета Спеціальної Олімпіади – надання допомоги всім людям з інтелектуальними порушеннями в соціальній адаптації й самореалізації, створення для них можливості домогтися успіху, як на спортивній арені, так і за її межами. У 2003 р. літня Спеціальна олімпіада була проведена в Дубліні, Ірландія. Це перші Літні Ігри, які коли-небудь проводились поза Сполученими Штатами, в яких брали участь 7000 атлетів із 150 країн світу, що змагались у 21 видах спорту.

Сьогодні Спеціальна Олімпіада включає 50 спеціальних програм. Найпопулярнішими з них є: програма об'єднаних спеціальних ігор; програма підготовки рухової активності; програма «Мега-сіті»; партнерські клуби; спортсмени за прогрес; програма «Спортивні табори»; домашня тренувальна програма. Участь у програмах Спеціальної Олімпіади можуть брати особи з інтелектуальними порушеннями від 8 років та більше, незалежно від фізичного стану. Текст клятви Спеціальної Олімпіади говорить: «Дозволь мені перемогти, але якщо я перемогти не зможу, дозволь мені виявити сміливість у цій спробі».

Таким чином, розвиток світового фізкультурно-оздоровчого й спортивного руху осіб з обмеженими можливостями дав поштовх розвитку адаптивного спорту, який є найважливішим соціальним феноменом сучасності, що втілює ідеї справедливості і гуманізму. Успішний розвиток адаптивного спорту сприяв великому психологічному впливу на людей з обмеженими можливостями у всьому світі. В багатьох країнах створені спортивні асоціації для даних осіб, національні комітети, проводяться внутрішні чемпіонати та міжнародні змагання серед спортсменів з обмеженими можливостями.

## **ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ**

Вдосконалення освітньої системи в Україні, спрямоване на гуманізацію, вимагає впровадження інноваційних технологій, зокрема для людей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта є одним з пріоритетних напрямків розвитку освіти в Україні. Втілення інклюзивного підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами є частиною подальшого розвитку системи спеціальної освіти.

Основні ідеї нової моделі спеціальної педагогіки базуються на гуманізації та інтеграції. Мета спеціальної освіти полягає у залученні людини в соціальні стосунки з урахуванням її особистісного розвитку та індивідуальних потреб.

Діти з особливими освітніми потребами можуть відвідувати такі державні заклади: спеціальні дитячі дошкільні заклади, загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та спеціальні класи при цих закладах. Навчальні заклади для дітей з особливими освітніми потребами працюють за програмами початкової, основної та середньої (повної) загальної освіти, складені на основі Державного стандарту спеціальної освіти.

На сьогодні в Україні ідея інклюзивної освіти спирається на принцип необхідності зміни освітньої парадигми шляхом об'єднання двох традиційних систем (спеціальної і загальної освіти) в єдину освітню систему. В зв'язку з цим в загальноосвітніх навчальних закладах починають з'являтися класи, в яких є діти з особливими освітніми потребами, і в таких класах впроваджують інтегроване навчання.

Інтегрування дітей з особливостями психічного та фізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» і, полягає в «особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей». Інтеграція розглядається як кінцева мета навчання: випускник з особливостями психофізичного розвитку має інтегруватися у суспільстві як повноправний громадянин, готовий до самостійного життя, продуктивної діяльності і взаємодій з оточуючими людьми. Однією з умов

формування цієї системи є забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини, стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності, забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей [1].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права осіб на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [2]. Це процес, у якому заклад намагається враховувати потреби всіх осіб, впроваджуючи потрібні зміни до навчальної програми, щоб організувати рівні можливості для тих, хто навчається.

Основними принципами інклюзивної освіти є:

- 1) рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною;
- 2) визнання здатності до навчання кожної особи та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього;
- 3) забезпечення права осіб розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти;
- 4) навчальні програми, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя;
- 5) визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб осіб;
- 6) використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання;
- 7) командний підхід у вихованні та навчанні дітей, який передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів [3, с. 11].

Інклюзивне навчання в загальноосвітніх закладах показує, що усі люди є цінними й активними членами суспільства. Інклюзія розкриває кожную дитину за допомогою освітньої програми, яка відповідає його можливостям.

Метою інклюзивного навчання – є розбудова інклюзивного суспільства, що дозволяє кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. Саме головне – дитина вчиться життєдіяльності в оточенні здорових дітей, що формує спрямованість до повноцінного життя, до усвідомлення власної спроможності, підвищення якості власного буття [4].

Одним із ключових факторів у впровадженні інклюзивного навчання є підготовка педагогічного персоналу. Соціально-психологічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку розглядається як цілісна діяльність, командна взаємодія учителів, асистентів учителя, батьків, практичного психолога, соціального педагога, логопеда, медпрацівників та інших фахівців. Головною метою соціально-педагогічного супроводу є

формування позитивної думки дітей з особливими потребами, сприяння розвитку їхніх індивідуальних рис, самопізнанню, самореалізації та інтеграції в суспільство, нормалізація порушень фізичного і психічного розвитку [5].

На нашу думку, користь впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні навчальні заклади в тому, що діти з особливими освітніми потребами навчаються співіснувати в середовищі своїх однолітків, беруть участь у житті навчального закладу, готуються до активного життя в суспільстві. Їхні ж однолітки привчаються толерантно відноситися до людей з особливими освітніми потребами і спримати їх як рівних.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен: науково-допоміжний бібліографічний покажчик / уклад.: І. О. Железняк, В. В. Косенко, Н. А. Чайка; передмова Н. А. Чайки. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. 208 с.
2. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.
3. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід): мат. Міжнар. конф. / за ред. В.І. Бондаря, Р. Петришина. К.: Наук. світ, 2004. 200 с.
4. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / [А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2007. С. 128.
5. Методист. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи впровадження в загальноосвітній навчальний заклад / за ред. М. А. Віднічук, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2011. № 2. 109 с.

**В. В. Бєсєда**

Національний педагогічний  
університет імені М. П. Драгоманова

**В. С. Марчук**

Одеський дошкільний навчальний  
заклад «Ясла-сад» № 151 комбінованого типу

### **ПОКАЗНИКИ ГНУЧКОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ МОТОРНОГО РОЗВИТКУ**

На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні особа увага приділяються проблемі охорони здоров'я дітей. Достатньо гостро це обговорювалось на рівні МОН України. При цьому низку документів було оприлюднено, де основними є – оновлений Закон України «Про освіту», який ставить освітянам завдання, пов'язані з пошуком та впровадженням нової системи навчання та фізичного виховання дітей [3]; постановою Кабінету Міністрів України про інклюзивно-ресурсний центр, де вказано, що Центр є установою, яка утворюється з метою забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічної допомоги та забезпечення системного кваліфікованого супроводження (крім вихованців дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу) [6].

На сьогоднішній день стан здоров'я дітей має тенденції до погіршення із року в рік [6, 8]. Фахівці пов'язують ці тенденції з

проблемами зниження рівня фізичного розвитку дітей та недостатньо ефективною фізичною культурою [4, 5].

Переважно увагу таких вчених, як Л. О. Бадалян, В. В. Беседа, М. М. Ефименка, А. Ю. Рантер, А. Г. Шевцов привертає порушення нервово-м'язової системи, опорно-рухового апарату, де порушення в нижніх кінцівках є одним із найскладніших та поліформних серед інших частин тіла дитини [1, 2, 7]. Це пов'язано з нахожденням людини у вертикальній позі та переміщенню в ній на протязі більшої частини дня.

Дані спеціальної літератури констатують що незначні відхилення в розвитку ортоградної пози людини безпосередньо відображуються на розвитку та формуванні форми нижніх кінцівок. Теж саме відбувається тільки навпаки – відхилення в нижніх кінцівках мають певний вплив на інші біоланки тіла зростаючої дитини. На тлі цього не менш важливим виявляється взаємодія між антропометричними показниками у довжині та об'єму біоланок нижніх кінцівок та розвитком рухових якостей дитини [4, 7].

Загальновідомо, що розвиток усіх рухових якостей ніг має безпосереднє значення у загальному розвитку дітей з особливими потребами та їх соціалізації у суспільстві впродовж усього життя. Але, вчені указують, що гнучкість займає провідне місце серед інших та є відображенням гармонійного психоемоційного розвитку людини. Так спеціалісти в галузі психології вважають, що гнучкість відтворює спокій, рівновагу, впевненість, відсутність занепокоєння, позитивний емоційний стан та інші показники гармонійного стану зростаючої дитини [5].

Слід зазначити, що у дітей з ЗМР спостерігаються особливості поведінки, яка може бути протилежною в залежності від вторинного супроводжуючого порушення пов'язаного з інтелектом, мовленням та психікою дитини (млявість-агресія, загальмованість-гіперактивність, та ін.) [4]. Це пов'язано з особливостями м'язової системи, яка виражається у рівні розвитку гнучкості, показники якої недостатньо висвітлені у дітей із ЗМР.

Ціль дослідження – виявити показники гнучкості в нижніх кінцівках у дітей дошкільного віку з затримкою моторного розвитку.

Дослідження проводилося у: Одеському дошкільному навчальному закладі «Ясла-садок» № 151 комбінованого типу та спеціальному санаторному закладі «Ясла-садок» № 248 компенсуючого типу Одеської міської ради, Одеської області для дітей з фізичними вадами м. Одеси. Період обстеження – 2016-2018 рр.. До обстеження було залучено 200 дітей з ЗМР, із них 97 дітей 4-5 річного віку, 103 дитини – 5-6 річного віку. Обстеження проводилося інструктором з фізичного виховання у супроводі вихователя вікової групи та медичного працівника даного дитячого закладу. Було використано декілька тестів із авторської методики діагностування М. М. Ефименка, В. В. Беседи: «Ловись, рибко!» (дозволяє виявити гнучкість, рухливість в суглобах нижніх кінцівок), «Годинничок» (виявляє тонус м'язів приходящих стегно) та «Прапорець» (дозволяє виявити тонус м'язів задньої поверхні гомілки) [1, 2].

Діагностування проводилось в першій половині дня. На початку навчального року було (вересень) вхідне тестування, наприкінці навчального року – кінцеве.

Таблиця 1

Усереднені показники гнучкості у дітей із ЗМР

Вік (років)	«Ловись, рибко!»		«Годинничок»				«Промінчик»				«Прапорець»			
	см		грд.				грд.				грд.			
	Вих.	Кін.	Вих.		Кін.		Вих.		Кін.		Вих.		Кін.	
			Пр.	Лв.	Пр.	Лв.	Пр.	Лв.	Пр.	Лв.	Пр.	Лв.	Пр.	Лв.
4-5	-4,98	-4,78	109	108	106	106	186	188	187	188	52	53	54	55
5-6	-4,78	-4,03	102	100	103	103	187	188	188	189	54	55	56	57

У таблиці представлені усереднені показники гнучкості в нижніх кінцівках, в двох вікових категорій дітей з ЗМР. При вхідному тестуванні були отриманні найбільш високі показники гнучкості у дітей в області тазостегнових суглобів тест «Ловись, рибко!» -4,98 см у дітей 4-5 літнього віку та -4,78 см у дітей 5-6 років; у тесті «Годинничок» наступні результати – у дітей 4-5 літнього віку 102°, а у дітей 5-6 років 109°. Кінцеве тестування показало зсув показників гнучкості вбік зменшення у тазостегнових та гомілковостопних суглобах. Це вказує, з одного боку, на погіршення гнучкості, а з іншого на зменшення розбовтаності у суглобах нижніх кінцівок та наближення до м'язового тону у нормі. Виключення складають показники у колінних суглобах, де рекурвація збільшилась: у дітей 4-5 років праворуч з 186° до 187°; в групі дітей 5-6 річного віку праворуч з 187° до 188°, ліворуч з 188° до 189°.

Дана інформація може бути корисною в організації профілактично-корекційно-реабілітаційній роботі для реабілітологів, інструкторів ЛФК, інструкторів з фізичного виховання, батьків дітей з ЗМР та інших спеціалістів у галузі здоров'я дітей.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Беседа В. В. Дифференцированное применение «Массажной гимнастики» у детей дошкольного возраста: уч.-метод. пос. для студентов выс. уч. зав. Одесса: Акватория, 2013. 264 с.
2. Ефименко Н. Н. Педагогическая диагностика физического развития и здоровья детей в норме и при патологии. Томск: изд-во «Иван Федоров», 2015. 160 с.
3. Закон України «Про освіту» від 5.09.2017, ВПР 2017 № 38-39, ст.380.
4. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2013. 392 с.
5. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч. посібник. К.: Олімп. л-ра, 2010. 248 с.
6. Реабілітація інвалідів в Україні (Збірник нормативно-правових документів відповідно до Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні») / Упорядники Н. Скрипка, В. Масленнікова та ін. Київ, 2007. 178 с.
7. Шевцов А. Г. Образовательные основы реабилитологии: [монография]. М.: МП Леся, 2009. 484 с.



## **ОСВІТА ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Для розвитку аутистичної дитини освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутистичних порушень, одним із шляхів інтеграції в соціум. Аутистичні діти, які здобули освіту та отримали професію в спеціально створених для цього умовах, підтверджують необхідність та психологічну значущість освітнього процесу в їхньому житті.

Для психологічних і психотерапевтичних моделей, розвинутих на Заході, характерним є розподіл роботи з інтелектуальною і поведінковою сферами дитини (біхевіоральні і біхевіорально-когнітивні напрями) та з її емоційно-особистісною сферою (при всіх відмінностях цілей і методів, що застосовуються, в цих роботах зосереджені зусилля гуманістичного та психоаналітичного напрямку). Тенденція подібного розподілу спостерігається в практиці, коли завдання корекції когнітивної сфери аутистичних дітей відокремлюються від корекції її емоційно-мотиваційної та особистісної сфер і навпаки.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема здобуття освіти дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: О. Акімової, Е. Андрєєвої, В. Андрущенко, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, М. Ярмаченка, Є. Ярьської та зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема, щодо впровадження інклюзивної освіти. Вагомий внесок у формування нової системи освіти зробили П. Таланчук, М. Синьов, Р. Ануфрієва, О. Євдокимов, Л. Коваль, Г. Шевцов; технологіям активного навчання студентів з особливими потребами присвячені праці Г. Пономарьової; теоретичні і методологічні аспекти технічної і гуманітарної освіти дітей та студентів з особливими потребами, а також можливості навчально-методичного, інформаційного, медико-соціального супроводу розробляють К. Агавелян, Н. Вовк, З. Кантор, І. Леонгард, І. Нікітіна, В. Авілов, Н. Козлов, М. Чайковський; вплив використання інформаційно-дистанційних технологій на формування професійних навичок студентів з особливими потребами досліджують Ю. Волчелюк, С. Дrajниця.

Для дітей з аутизмом мають створюватися найсприятливіші умови щодо процесів їхнього навчання і розвитку. Саме інклюзивний процес стає підґрунтям для здійснюваної психологічної корекції порушень особистісного розвитку аутистичної дитини, розуміння її проблем із боку оточення. Його допомога стимулюватиме формування довіри аутистичних дітей до інших людей, які траплятимуться їм на життєвому шляху.

Згідно закону України «Про внесення змін до закону України «Про освіту» (від 23.05.2017 р.) щодо особливостей доступу осіб з особливими

освітніми потребами до освітніх послуг» врегульовується питання доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг у навчальних закладах. Зокрема, закріплюється право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надається їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах, у тому числі безоплатно в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від «встановлення інвалідності».

Отже, інклюзивна освіта – цілеспрямований процес навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами спільно з дітьми в рамках єдиного освітнього простору в цілях їх інтелектуального, духовно-морального, творчого і фізичного розвитку.

Мета інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі із аутистичними порушеннями, – набуття такими дітьми самостійності, адаптивності, професійної визначеності. Зазначений інклюзивний процес завершується їхньою спеціалізацією та професіоналізацією. Основними завданнями інклюзивного навчання є:

1. Здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти; забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей.

2. Створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку.

3. Створення позитивного мікроклімату у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями.

4. Забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання.

На сьогодні в Україні переведення дітей з аутистичними порушеннями на індивідуальне (і тим більш – домашнє) навчання є проявом психолого-педагогічного безсилля фахівців та адміністрації закладу освіти. За наявності виражених порушень поведінки та адаптації дитини спеціалісти, які безпосередньо опікуються її освітою, мають згуртувати свої зусилля і запросити експерта з питань аутизму, який допоможе розробити алгоритм процесу соціальної адаптації такої дитини та індивідуальну програму її розвитку.

Навчання в інклюзивному класі для більшості дітей з аутистичними порушеннями має здійснюватися за умови наявності біля них супроводжуючих, спеціально навчених педагогів (тьютерів). Перебування дитини з аутистичними порушеннями в загальноосвітній установі вимагає створення індивідуального освітнього маршруту для неї. Йдеться про систему конкретних спільних дій адміністрації, основних педагогів, фахівців супроводу і батьків у процесі включення дитини з особливими освітніми потребами в освітній процес і складання індивідуальної програми розвитку.

Освітні маршрути мають так плануватися і продумуватися, щоб сприяти максимальній соціальній та освітній адаптації дитини. А це означає, що головна ціль має бути – якнайшвидше соціалізувати дитину, ввести її до спільноти інших дітей. Але цей період може мати декілька етапів і має відбуватися не стихійно, а відповідно до готовності самої дитини.

Запорука успіху в роботі з аутистичними дітьми – гнучкість поведінки, вміння вчасно зорієнтуватися та перебудувати заняття. Тому на перших етапах недоцільно чітко структурувати їх хід. Основна увага повинна бути приділена створенню емоційно комфортної атмосфери. Важливо враховувати навіть такі моменти як постійність у часі занять та одяг спеціаліста – це допоможе дитині звикнути до нього.

Якщо дитина не приймає інструкцій і правил, що їй пропонуються, ні в якому разі не можна нав'язувати їх насильно. Потрібно придивитися до того, що і як хоче робити вона сама, підігравати їй, зайнятися тим, що їй цікаво. Це допоможе налагодити з дитиною контакт.

Для подолання аутистичних порушень радимо, поряд з іншими спеціальними заходами, використовувати ігри з природними матеріалами (піском, снігом, водою, листям). Ігрові дії з природним матеріалом стають своєрідними стимулами для розвитку у дітей із аутистичними порушеннями комунікативно-мовленнєвих умінь. Окрім цього, ігри заспокоюють, розслабляють, знімають агресивність.

Ефективність психолого-педагогічного впливу залежить від низки чинників, серед яких: ступінь важкості ускладнень у розвитку дитини; період її початку, чіткість поставлених корекційних задач; особливості організації корекційно-розвивального процесу; професійний і особистісний досвід фахівця.

Виважене, ефективне навчання приносить користь усім учням. Але для учнів з аутистичними порушеннями може стати необхідною додаткова, а іноді і спеціальна підтримка у навчанні, яка допоможе їм повноцінно брати участь у заняттях і реалізувати свій потенціал. Щоб досягти успіху та задовольнити різноманітні потреби учнів, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовище, матеріали тощо.

Слід зазначити, що розвиток психічних функцій аутистичних дітей має серйозні недоліки. У них повільно формуються навички самообслуговування. На уроках вони часто пасивні й неуважні, майже не відповідають на питання. Аутистичні діти потребують особливого відношення, особливих підходів, прийомів під час проведення корекційної роботи.

Таким чином, психолого-педагогічну допомогу, спеціальну освіту для дітей з аутистичними порушеннями неможливо будувати за принципом диференціації, традиційної для вітчизняної корекційної педагогіки, тобто ділення дітей за пізнавальними можливостями та ступенем дефекту (як у випадку сенсорних та інтелектуальних порушень), та створенням для кожної категорії спеціальних програм, шкіл або класів.

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ**

Запровадження інклюзивної освіти вимагає появи нових організаційних структур, які б забезпечували психолого-педагогічну підтримку дітям, які мають особливі освітні потреби та їх батькам. Наразі таку функцію виконують інклюзивно-ресурсні центри (далі ІРЦ). Поява таких установ, за відсутністю усталеного досвіду, викликала дуже багато питань. На превеликий жаль, сьогодні дуже важко дати вичерпні відповіді.

Центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у професійно-технічних навчальних закладах, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна оцінка), надання психолого-педагогічної допомоги та забезпечення системного кваліфікованого супроводження (крім вихованців дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів)).

Основними завданнями центру є:

1) проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо програми навчання, особливостей організації психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку дитини;

2) надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах (не відвідують навчальні заклади), здобувають повну загальну середню освіту у професійно-технічних навчальних закладах та не отримують відповідної допомоги;

3) ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в центрі (додаток 1), за згодою батьків (одного з батьків) або законних представників на обробку персональних даних неповнолітньої дитини;

4) ведення реєстру навчальних закладів, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту та громадських об'єднань, а також реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами, у тому числі фахівців дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), навчально-реабілітаційних центрів, громадських об'єднань (додаток 2), за згодою фахівців, які надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами;

5) надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання;

6) надання методичної допомоги педагогічним працівникам дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічної допомоги таким дітям;

7) взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів щодо виконання рекомендацій, зазначених у висновку центру, проведення оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами;

8) надання консультацій батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами стосовно мережі дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів для здобуття повної загальної середньої освіти, наявних освітніх, медичних, соціальних ресурсів для надання допомоги таким дітям;

9) надання консультативно-психологічної допомоги батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;

10) провадження інформаційно-просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань організації надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами;

11) взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, навчальними закладами, закладами охорони здоров'я, закладами соціального захисту, службами у справах дітей, громадськими об'єднаннями щодо виявлення та надання своєчасної психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами починаючи з раннього віку в разі потреби із залученням відповідних спеціалістів; підготовка звітної інформації про результати діяльності центру для засновника, відповідного структурного підрозділу з питань діяльності центру, а також аналітичної інформації для відповідного центру.

Важливим напрямом діяльності є комплексна оцінка розвитку дитини з ООП, що здійснюється фахівцями за такими напрямками: оцінка фізичного розвитку дитини; оцінка мовленнєвого розвитку дитини; оцінка когнітивної сфери дитини; оцінка емоційно-вольової сфери дитини; оцінка навчальної діяльності дитини. Відповідно фахівці ІРЦ повинні бути готові до такої функції і мають бути обізнані зі специфікою розвитку кожної вікової категорії дітей та специфікою прояву порушень.

Метою проведення оцінки фізичного розвитку дитини є визначення рівня її загального розвитку, відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, способу пересування тощо. За результатами оцінки вчитель лікувальної фізкультури заповнює карту спостереження дитини. Оцінка

мовленнєвого розвитку дитини проводиться з метою визначення рівня розвитку та використання вербальної/невербальної мови, наявності мовленнєвого порушення та його структури. Результати оцінки вчитель-логопед зазначає у висновку про комплексну оцінку. Оцінка когнітивної сфери дитини проводиться з метою визначення рівня сформованості таких пізнавальних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага. Результати оцінки практичний психолог зазначає у висновку про комплексну оцінку. Оцінка емоційно-вольової сфери дитини проводиться з метою виявлення її здатності до вольового зусилля, схильностей до проявів девіантної поведінки та її причин. Результати оцінки практичний психолог зазначає у висновку про комплексну оцінку. Метою проведення оцінки навчальної діяльності дитини є визначення рівня сформованості знань, вмінь, навичок відповідно до навчальної програми або основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку. Таку оцінку проводить вчитель-дефектолог та її результати зазначає у висновку про комплексну оцінку.

Як свідчить анкетування, що актуальними проблемами діяльності ІРЦ на сьогодні є : наявна велика кількість немовних дітей; неможливість кожній дитині приділяти необхідну увагу протягом тривалого періоду; велика кількість дітей, які потребують комплексної оцінки; відсутність бажання батьків співпрацювати із фахівцями ІРЦ; брак відповідальності з боку батьків за результативність роботи з дітьми; відсутність навичок ведення ділової документації у директорів ІРЦ; складність роботи з дітьми, які мають комплексні порушення. Ось саме на ці проблеми слід зосередити увагу теорії і практики інклюзивної освіти.

**О. І. Шевченко**

КЗО «Миролюбівська ЗШ І-ІІІ ступенів  
раївської сільської ради»  
Синельниківського району  
Дніпропетровської області

## **ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕНДЕНЦІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сьогодні проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами набуває широкої актуальності. Інклюзивна освіта стає доступною для дітей з особливими освітніми потребами, адже право на рівний доступ до якісної освіти – це право всіх дітей. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: усі діти є цінними й активними членами суспільства.

З метою дати всім дітям можливість повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію та турботу один про одного в КЗО «Миролюбівська ЗШ І-ІІІ ступенів» два роки тому було організоване інклюзивне навчання для дітей із особливими освітніми потребами.

Починати роботу було складно, оскільки ще не було чіткого розуміння у необхідності інклюзивного навчання і в батьків, діти яких

потребують такого навчання, й у батьків решти учнів школи. Але в процесі навчального процесу всі переконалися, що спільне навчання здорових дітей із дітьми, які мають особливі освітні потреби, добре впливає на всіх учнів. Здорові діти вчаться толерантно ставитися до однокласників із інтелектуальними порушеннями, а ті в свою чергу отримують можливість різнобічного розвитку, більш швидкої реабілітації, активного міжособистісного спілкування з ровесниками.

В нашому закладі інклюзивною формою навчання охоплено сім дітей, що навчаються в п'яти інклюзивних класах: по два учні в першому та п'ятому класах та по одному учню в 2, 7, 8 класах. Інклюзивна освіта – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку тому адміністрація школи дуже відповідально підійшла до призначення асистентів вчителів у класах з інклюзивним навчанням. Враховували і кваліфікаційний рівень педагогів, і знання особливостей дітей із інтелектуальними порушеннями, вміння вчителів адаптувати та модифікувати програми під різні потреби дітей.

Завдяки спільних зусиль заступника директора з навчальної роботи, вчителів, асистентів учителів, психологом, логопедом для кожної дитини були розроблені індивідуальні навчальні плани. До цієї роботи були залучені й батьки, щоб вибрати найоптимальніші форми і методи навчання дитини на основі рекомендацій ПМПК та Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку.

Ефективність навчально-виховного процесу досягається шляхом проведення з дітьми з особливими освітніми потребами корекційно-розвиткових занять із психологом, логопедом. Саме з цією метою в нашій школі було облаштовано ресурсну кімнату для дітей з особливими освітніми потребами, де вони можуть навчатися за індивідуальним планом розвитку у супроводі корекційного педагога.

Безумовно, у процесі роботи з учнями з особливими освітніми потребами виявились і певні труднощі. Зокрема, це недостатня психологічна готовність педагогічного колективу школи до навчання таких дітей; брак теоретичних та практичних навичок роботи в класах з інклюзивним навчанням, недостатня чисельність спеціально підготовлених фахівців; низька мотивація вчителів до впровадження інклюзивного навчання. Але головне, що на діти відчули себе повноцінними членами класного колективу, знайшли собі друзів серед ровесників, повірили у себе, у свої можливості вчитися так, як і звичайні учні.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Місюня Л. В. Концепція універсального дизайну як важлива умова принципу доступності у системі інклюзивної освіти. Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 29-30.09.2015 / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 264-269.

2. Організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами: методичні рекомендації: лист Міністерства освіти і науки від 08.08.2013 р. № 1-9-539.

3. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід): матеріали Міжнар. конф. / за ред. В. І. Бондаря, Р. Петришина. К.: Наук. світ, 2004. 200 с.

4. Червонець І. В., Басиста А. Л. Методичні рекомендації щодо запровадження індивідуальної програми розвитку дитини в класі з інклюзивним навчанням. Науково-методичний супровід функціонування інформаційно-освітнього простору регіону: Науково-методичний вісник № 51. Кіровоград: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2015. С. 337-345.

**В. М. Шевченко**

Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

## **СУЧАСНИЙ СТАН ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЛЬЩІ**

Польська система освіти, включаючи освіту дітей з особливими освітніми потребами, в останні десятиліття зазнала значних якісних змін, що пов'язано із законодавством, новим порядком надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Ключовим моментом в освітніх трансформаціях стає дитина з «унікальними» можливостями і потребами розвитку і її особистісна перспектива.

Система спеціальних закладів для дітей з особливими потребами зазнала суттєвого скорочення та перепрофілювання. Вони стали осередками навчально-методичних та кадрових ресурсів, що використовуються при інтегрованому та інклюзивному навчанні.

На сьогодні в Польщі переважають інтеграційні процеси, інклюзія в широкому розумінні перебуває на стадії вивчення та впровадження і має назву мейнстрімінг (mainstreaming) – «загальний потік», як синонім терміну «інклюзія».

Інтеграція та інклюзивне навчання ставлять серйозні завдання перед освітньою системою і функціонуванням окремих закладів, мобілізують до удосконалення програм і методів навчання, стимулюючи розвиток компетенції вчителів. Поширюють такий «культурний клімат», який дозволяє більш «еластичніше» відповідати на потреби всіх дітей в даному середовищі.

Освітня система Польщі побудована таким чином, що від самого народження дитина з особливими потребами включена в систему навчання і виховання поряд зі здоровими людьми.

Підготовка таких дітей до інтеграції в систему загальної освіти здійснюється в родині або в спеціалізованих денних центрах для батьків. За півроку перед тим, як віддати дитину до звичайної школи в Польщі розпочинається робота з батьками і вчителями: активне спілкування, обмін програмами та досвідом. Існує підготовка до інтеграції, в якій найбільшу роль відіграють батьки.



На базі дошкільних установ та загальноосвітніх шкіл існують групи і класи інтегрованого навчання та виховання, загальна кількість дітей в яких не перевищує 20 осіб, з них з особливими освітніми потребами – не більше 3-5, найчастіше це діти з легкими порушеннями розвитку.

Інклюзія передбачає повноправне включення дітей з особливими потребами в освітній процес при створенні для цього необхідних умов. У класах «загального потоку» можуть навчатися 1-2 учні з особливими освітніми потребами при максимальній кількості дітей до 30 осіб.

Інтеграція та інклюзія мають позитивний аспект. Вони вчать відповідальності та толерантності; взаємному прийняттю; радості дарування; захищають від ізоляції; дозволяють набути досвіду, який у школі враховує не лише знання, але й співпереживання; допомагають позбутися егоїзму; показують, що фізичний або психічний стан не впливає на товариські стосунки, не виключають з життя класу та школи.

Визначальними є питання психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, що перебувають в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. Цей аспект спільного навчання має вагому значущість, оскільки саме надання психолого-педагогічної підтримки дітям з особливими потребами є найсуттєвішою диференціальною ознакою спеціальної освіти.

Декларація про включення дитини до інтегрованої системи навчання є надзвичайно важливою. Рішення про ведення цього виду навчання повинно бути цілком добровільним. Сім'я дитини-інваліда повинна бути готова зробити усвідомлений вибір щодо освітнього шляху.

Значна увага при організації спільного навчання дітей з особливостями розвитку та їхніх однолітків приділяється роботі з батьками цих дітей, вони мають змогу брати участь у розробці індивідуальних навчальних планів, одержувати консультаційну допомогу від спеціалістів.

Необхідно також ознайомити батьків з можливістю повернення учня із масової школи до спеціальної школи або впровадження індивідуальної системи навчання.

Трапляються такі ситуації, що розчарування приходить до закладу, виявляється, що вибір був не точним, він не відповідав очікуванням дитини чи батьків.

Однак лише після отримання інформації про оцінку функціонування дитини, прийнятої командою фахівців, такі важливі рішення можна приймати.

Дітям з особливими освітніми потребами надається можливість відвідувати спеціально організовані додаткові форми психологічної та педагогічної підтримки. Вони включають терапевтичні класи, стимулюючі класи, навчальні класи, так звані заняття з фахівцем (корекційні і компенсуючі, заняття мовної терапії, соціо-терапевтичні заняття).

Освіта дітей з інвалідністю в інтеграційних та інклюзивних закладах фінансується, переважно, за допомогою освітньої субсидії. Вона

розраховується для кожної одиниці місцевого самоврядування на підставі Розпорядження міністра національної освіти на кожен фінансовий рік. Фінансування дитини з особливими потребами у порівнянні з дитиною у нормі перевищує базову ставку в 1,4 - 9,5 рази, залежно від виду інвалідності.

Освітні заклади, які хочуть виконувати функцію інклюзивних, повинні прийняти підхід (метод) «соціальної схеми обмеженості», а не «медичної моделі», а також усунути бар'єри, які роблять неможливою повну участь дітей з особливими потребами в освітньому процесі.

Для проведення змін також необхідна підготовка та перепідготовка всіх педагогічних працівників. Підготовку вчителів у Польщі для роботи в спеціалізованих, інтеграційних та інклюзивних закладах здійснюється в Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (Варшава). Також цим займаються заклади професійної освіти і Центри професійного удосконалення.

Не дивлячись на те, що у переважній більшості інтегроване та інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти дітьми з особливими потребами в Польщі, проте такі діти мають змогу здобувати освіту і в спеціальних навчальних закладах, які продовжують свою роботу.

Разом з тим, у цій сфері існують і проблеми, а саме: труднощі дітей з інвалідністю у пристосуванні до загального середовища, підготовка суспільства до зміни менталітету, ставлення до людей з особливими потребами тощо. Невирішеними на даному етапі залишаються також проблеми кількісного розподілу учнів за типами закладів освіти на різних ступенях навчання, включення дітей з інтелектуальними порушеннями в систему інтегрованого навчання і виховання, а також відвідуваність додаткових форм психологічної і педагогічної допомоги в умовах навчання в початковій школі. Тому інтеграція дітей з інвалідністю в загальноосвітнє середовище залишається ще не до кінця вирішеною.

Отже, інтеграція та інклюзивне навчання – це альтернатива навчанню в спеціальних закладах. Головне в цьому процесі є те, що дитина вчиться життєдіяльності в суспільстві здорових дітей, у неї формується направленість до повноцінного життя. Для цього необхідне тісне співробітництво з сім'єю, щоб сформуванню у дитини сприйняття своєї хвороби не як обтяжливої життєвої обставини, а як певного образу життя.

## **РОЗДІЛ 6. НОВА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ**

**Л. І. Березовська**  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ**

На сучасному етапі розвитку вищої освіти України, пріоритетного значення набуває підвищення освітнього рівня підготовки фахівців у закладах вищої освіти, оновлення змісту і методик навчання, впровадження інтегрованих курсів, які сприятимуть цілісності вивчення базових професійних та лінгвістичних початкових дисциплін, спрямованих на формування професійної, комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника.

Негативною тенденцією підготовки майбутніх соціальних працівників є відсутність науково обґрунтованих навчальних програм за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти між предметами циклу професійної та практичної підготовки («Ведення професійних документів», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Основи консультування») та дисциплінами лінгвістичного спрямування («Українська мова за професійним спрямуванням», «Технології професійного спілкування», «Основи міжособистісного спілкування»).

Зміст зазначених навчальних дисциплін у своєму вузькому фаховому спрямуванні не сприяє формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності – необхідної складової професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

У педагогічній науці питанням інтеграції присвячені дослідження О. Білик, С. Гончаренко, І. Козловської, О. Князевої, В. Сидоренко та ін. Проблема міждисциплінарної інтеграції (М. Антонов, М. Данилов, Л. Кулагіна, В. Максимова, І. Огородніков, Г. Юрков та ін.).

Однак, виникає необхідність вивчення особливостей формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на засадах інтегрованого підходу.

У закладах вищої освіти інтегрований підхід реалізується у двох напрямках: викладання інтегрованих курсів та у процесі викладання окремих навчальних дисциплін на основі інтеграції у їх змісті спільних для низки фахових та загальнонаукових предметів, наукових термінів, понять, форм, методів навчання, спрямованих на системність знань та формування їх цілісності у підготовці майбутніх фахівців [1, с. 356].

У контексті дослідження важливим є з'ясування сутності поняття «інтеграція». Для визначення і характеристики поняття звернімося насамперед до словникових джерел, які пояснюють його як: «створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості» [2]; «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» [3, с. 500]; доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [4, с. 130]; стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану [5, с. 229]; забезпечення розвитку системи навчання до більш органічної цілісності [6, с. 42];

Таким чином, словникові та довідково-енциклопедичні видання визначають інтеграцію як доцільне об'єднання та координацію різних частин цілісної системи.

О. Савченко вважає, що інтеграцію доцільно використовувати шляхом подання матеріалу з кількох тем блоками, ознайомлюючи зі змістом різних предметів, включаючи у несхожі між собою види діяльності, які підпорядковані одній темі [7]. На думку вчених (Н. Бібік, М. Вашуленко, Л. Кочіна), важливим в інтеграції є те, що вона спрямована на формування нових знань, яким притаманний вищий рівень осмислення, динамічність, системність [8, с. 2–5].

І. Козловська слушно зауважує, що сутність інтегрованого підходу полягає не в перебудові навчальних планів, а у перетворенні традиційного змісту освіти, структурній перебудові технологічного забезпечення засвоєння знань [9].

За А. Богуш, інтеграція знань є об'єднувальною ланкою загальної та професійної освіти в цілісну систему підготовки фахівців, слугує засобом подолання розриву між теорією і практикою у закладах вищої освіти [10].

В. Сергієнко тлумачить поняття «інтеграція» як різноплановий процес, оскільки зміст однієї дисципліни доповнює зміст іншої, а обрання й опрацювання певного комплексу знань і навичок не вкладається в межі певної дисципліни, а доповнюється іншими профільними дисциплінами під час навчання у закладах вищої освіти [11, с. 6].

Інтеграція в освітньому процесі, вважає Г. Стрижкова, реалізується шляхом входження елементів різних навчальних предметів в один синтезований предмет або курс і є важливим засобом досягнення єдності знань у змістовному, структурному, науково-організаційному, загальнодидактичному та педагогічному процесах [12].

Таким чином, інтегрований підхід до навчання дає можливість здійснювати зв'язки між предметами одного циклу. Для розкриття основних, ключових понять теми важливо, щоб понятійний апарат враховував зміст та глибину знань студентів дотичних фахових дисциплін.

Даний підхід повинен використовуватися як основа побудови предметних методик навчання, враховувати всесторонню інтеграцію знань і практичних, комунікативно-мовленнєвих умінь студентів в умовах їх активної освітньої та науково-дослідницької діяльності за такими основними лініями інтеграції: професійно-дисциплінарна – передбачає інтеграцію знань і умінь студентів фахових дисциплін з метою формування професійної компетентності; комунікативно-мовленнєва – передбачає інтеграцію знань студентів лінгвістичних дисциплін і їх застосування в професійній, соціально-педагогічній діяльності як основи формування професійної, комунікативно-мовленнєвої компетентності; мовленнєво-практична – передбачає інтеграцію змісту курсів споріднених предметів з метою формування у студентів системи професійно-значущих знань, практичних умінь узагальненого та комунікативного характеру, що мають властивість мобільності, функціональності та універсальності.

Інтеграція дисциплін спрямована на те, щоб дати випускнику закладу вищої освіти не лише фах соціального працівника, а й забезпечити належний рівень підготовки компетентного соціального працівника.

Для систематизації знань студентів та розробки інтегрованих курсів з метою формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників було передбачено такі етапи роботи: визначення сукупності дисциплін, зміст яких закладає необхідну теоретико-методичну та практичну основу підготовки майбутніх соціальних працівників до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності; побудова загальної логіко-дидактичної системи з метою окреслення інформаційних зв'язків між змістовими елементами навчального матеріалу визначених дисциплін; розроблення на створеній методичній основі міжпредметних навчальних проблемних завдань, професійних комунікативно-мовленнєвих ситуацій соціального спрямування з метою забезпечення цілісності та системності навчання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укладач С. Г. Мельничук. Кіровоград, 2004. 58 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. Бусел В.Т.]. К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.
4. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / [упор. О. О. Фунтікова]. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.
5. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д.]. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
6. Новий тлумачний словник української мови: У 3 т. / Упоряд. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. К.: Вид-во «Аконіт», 2004. Т. 2. 926 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Генеза, 1999. 368 с.
8. Вашуленко М. С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка). *Початкова школа*. 1997. № 2. С. 2–5.

9. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: автореф. дис. ... доктора пед. наук. К., 2001. 21 с.
10. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / За заг. ред. А. М. Богуш. К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с
11. Сергієнко В. Науково-практичне місце інтеграції та інтеграційні особливості навчального процесу в ліцеї економічного профілю. *Завуч*. 2007. № 21 (315). С. 6–7.
12. Стрижкова Г. М. Интегрированный подход при моделировании процесса личностно-ориентированного обучения в системе повышения квалификации. *Всероссийский августовский педагогический совет*. 2000. Режим доступа: <http://pedsocvet.alledu.ru>

**О. В. Гончаренко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ГЕНДЕРНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Соціальна робота та її гендерна складова тісно пов'язані між собою. По-перше, суб'єктами та об'єктами соціальної роботи, одержувачами соціальних послуг завжди виступали і виступають чоловіки й жінки, які знаходяться в різних статусних позиціях в суспільній і приватній сферах. По-друге, одні й ті ж самі проблеми по-різному сприймаються жінками і чоловіками в силу гендерної специфіки системи соціальної стратифікації, через особливості гендерних ролей, ідеалів, стереотипів і соціальних очікувань, які існують в кожному конкретному суспільстві. Біологічні і соціальні фактори, які нашаровуються одне на одне, призводять до статистично значущих відмінностей між чоловіками і жінками у тривалості життя, структурі зайнятості, визначають варіації сімейних форм та неоднаковий зміст етапів життєвого шляху у жінок і чоловіків.

У зв'язку з цим, підготовка соціальних працівників обов'язково має містити гендерний компонент, оскільки інакше неможливо обговорювати шляхи розв'язання соціальних проблем, форми і причини соціальної нерівності. Адже практика соціального обслуговування базується на принципах прав людини і соціальному законодавстві, які визнають права громадян на допомогу і підтримку незалежно від статі.

Мета даної публікації – висвітлення гендерної складової фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Проблема соціальних зв'язків, відносин між суспільством, групою та індивідом, що враховує гендерний аспект, виступає однією з ключових проблем теорії і практики соціальної роботи. Гендер є тією функціональною, багаторівневою категорією, яка «працює» як на рівні аналізу ідентичності, міжособистісних відносин, так і на системному та структурному рівнях.

Сьогодні гендерний підхід широко використовується до аналізу соціальних і культурних процесів та явищ. Вираз «застосовувати гендерний підхід» означає враховувати відмінності в соціальному становищі чоловіків і жінок. Означений підхід дозволяє зробити акцент на особливостях взаємодії чоловіків і жінок, функціонуванні сім'ї, ринку праці і держави, визначити, яку роль в конфігурації цих взаємовідносин відіграють громадські рухи. При цьому дуже важливим виступають кроскультурні дослідження зв'язків між гендером, соціальною політикою і соціальною роботою. Такий погляд дозволяє побачити як універсальні, так і специфічні, унікальні аспекти гендерних відносин, які варіюються в залежності від характеристик того чи іншого періоду, тих чи інших соціальних груп, держав і регіонів.

Від того, чи розпізнають соціальні працівники гендерну нерівність на індивідуальному та інституційному рівні в безпосередній взаємодії з клієнтами або на структурному рівні в організаційних, соціальних і політичних відносинах, залежать перспективи антидискримінаційного соціального обслуговування, соціальної справедливості та соціального розвитку. Також завжди існує ризик, що, розбираючись з важкою життєвою ситуацією клієнтів, фахівці можуть опинитися під впливом стереотипів і виходити з «природного» призначення чоловіків та жінок. Тобто йдеться про гендерну компетентність як невід'ємну складову загальної професійної компетентності означених спеціалістів.

Загалом гендерна компетентність трактується як така характеристика особистості, що дозволяє їй бути ефективною у сфері гендерних відносин і не бути об'єктом ситуацій гендерної нерівності. Гендерна компетентність має базуватися на егалітарних уявленнях індивіда щодо міжстатевої взаємодії в суспільстві, які спростовують: гендерну поляризацію чоловічих і жіночих особистісних якостей та соціальних ролей; ієрархічно побудовані статусні позиції чоловіків і жінок; детерміновану біологічними особливостями соціальну нерівність між чоловіками і жінками [1, с. 326].

У контексті підготовки соціальних працівників під гендерною компетентністю варто розуміти здатність фахівців помічати ситуації гендерної нерівності, протистояти сексистським, дискримінаційним діям і впливам, самим не створювати ситуації гендерної нерівності. Гендерна компетентність соціального працівника – це його професійна соціально-психологічна характеристика, що дозволяє бути ефективним і продуктивним в системі міжстатевої взаємодії.

Формування гендерної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери являє собою цілеспрямовану навчальну діяльність в процесі вивчення гендерно орієнтованих дисциплін. Одним з таких курсів є «Гендерно чутлива соціальна робота», метою якого є: ознайомлення студентів і студенток з основними положеннями гендерної теорії як наукового міждисциплінарного підходу до аналізу гендерної системи і гендерних відносин; вивчення теоретико-методологічних засад гендерного

підходу для дослідження соціальних, культурних, політичних та економічних феноменів і процесів; розвинення навичок критичного аналізу та оцінки соціальної політики і стану її реалізації через призму соціальної справедливості / несправедливості, гендерної симетрії / асиметрії. Провідним завданням курсу є формування у майбутніх спеціалістів високого рівня соціальної відповідальності і професіоналізму шляхом їхньої участі в дослідженнях з гендерної тематики.

Щодо змісту означеної навчальної дисципліни, то програмою передбачено вивчення основних підходів до аналізу гендерних відносин, проявів гендерної нерівності у сучасному суспільстві, гендерних аспектів соціальної роботи і соціальної політики, особливостей соціальної роботи з окремими групами жінок та чоловіків. Курс з гендерно чутливої соціальної роботи дозволяє критично вивчати зміст і функції існуючих в суспільстві систем соціального забезпечення, зайнятості, освіти та охорони здоров'я. При цьому акцент робиться на врахуванні відмінностей в економічному, неекономічному і позаекономічному (соціокультурному) становищі жінок і чоловіків в сучасному суспільстві.

Поряд із розумінням важливості засвоєння студентами теоретико-методологічних засад сучасного гендерного знання, важливим є питання його подальшої практичної реалізації у безпосередній взаємодії з клієнтами різної статі. Відповідно до програми курсу, майбутні соціальні працівники мають навчитися: використовувати отриманні знання в практичній соціальній роботі через впровадження гендерно чутливих соціальних програм; оцінювати ефективність впровадження соціальної політики на місцях і перспективи її розвитку з урахуванням гендерного підходу; застосовувати отримані знання у науково-дослідницькій роботі для вивчення соціальних, культурних, політичних та економічних феноменів і процесів, що по-різному впливають на становище жінок і чоловіків у сучасному суспільстві.

Фахова підготовка означених спеціалістів має містити теми, які піддають аналізу причини домашнього насильства, бідності, нерівності і дискримінації за статевою та расовою ознакою, гендерні особливості сфери зайнятості, зв'язок соціально-економічного розвитку, соціальних реформ і гендерних відносин, становища жінок і чоловіків у різних країнах, способи просування ідеалів гендерної рівності та реалізації на практиці принципів соціальної справедливості. Гендерно чутлива соціальна робота виходить з переконання, що ідеологія, соціальна структура і поведінка взаємопов'язані (наприклад, проблеми клієнта можуть бути наслідком твердих переконань щодо традиційних гендерних ролей). Такий підхід до соціальної роботи дозволяє критично досліджувати будь-яку соціальну систему з урахуванням конкретних відмінностей становища чоловіків і жінок в сучасному суспільстві. Бути клієнтом жіночої чи чоловічої статі автоматично не означає відповідати найпоширенішим стереотипним уявленням про належну чи неналежну гендерну поведінку.



Гендерний підхід у соціальній роботі передбачає аналіз процесу міжстатевої взаємодії з урахуванням його гендерних особливостей. Це дозволяє запропонувати нові варіанти інтерпретації причин виникнення соціальних проблем, створює умови для підвищення ефективності організації соціальної допомоги клієнтам соціальних служб, що передбачає рівність статей у пошуку виходу із скрутної ситуації шляхом здійснення вибору особистістю, а не просто чоловіком чи жінкою

Таким чином, нині гендер виступає однією з ключових категорій у підготовці соціальних працівників, до системи знань та навичок яких має входити теоретична і прикладна інформація щодо гендерних особливостей соціалізації, переживання життєвих труднощів чоловіками і жінками, історично усталеної гендерної нерівності, факторів та умов, що її викликають, а також наслідків цього явища в суспільстві. Формування гендерної компетентності фахівців соціальної сфери являє собою цілеспрямовану навчальну діяльність, в результаті якої вони зможуть продемонструвати на практиці компетентність в ситуаціях з вираженою гендерною складовою. Цей процес є своєрідним рухом у напрямку набуття і засвоєння майбутніми спеціалістами гендерних знань, вмій і способів гендерно коректної поведінки, що виступають підґрунтям для гендерно чутливої соціальної роботи.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Клєцина И. С. Гендерная компетентность личности. Гендерная психология. Практикум. Санкт-Петербург, 2009. С. 316–339.
2. Тугаров А. Б., Петряшкина У. О. Гендерный аспект практической социальной работы: теоретико-методологический анализ: монография / под общ. ред. Т. И. Лаврєновой. Пенза: ГУМНИЦ ПГУ, 2016. 85 с.

**І. М. Іонова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### **ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ МЕНЕДЖМЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Сучасний етап реформування українських соціальних інститутів вимагає створення на всіх рівнях принципово нових ефективних систем управління розвитком держави, регіонів та міст. Базовим інструментом управління змінами в соціальній сфері є програми й проекти. З огляду на зростання значущості проектування в різних сферах діяльності людства (виробництві, політиці, мистецтві тощо), актуалізується проблема застосування проектування в соціальній роботі. Питання соціального проектування та окремі аспекти написання та реалізації соціальних проектів висвітлено в працях В. Віноградова, Т. Дрідзе, О. Ерліха, В. Лукова, В. Курбатова. Ученими Л. Банниковою, Г. Бірженюком, М. Войцеховським, Г. Намєсніковою розглянуто технології соціального проектування. Водночас проблема впровадження проектної діяльності в роботу організацій і установ соціальної сфери потребує спеціального дослідження.

Менеджмент соціальної роботи – це самостійний вид професійної діяльності, яка спрямована на досягнення установою соціальної роботи, що діє в ринкових умовах, визначених цілей шляхом раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів із застосуванням науково-обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів. Ефективним інструментом менеджменту соціальної роботи є проектування. Проектування як особливий вид діяльності сформувався на початку ХХ століття, його пов'язували спочатку з діяльністю креслярів. Наголошуючи на інструментальній значущості в соціальній роботі, проектування визначають як:

1) процес розробки проекту, реалізація якого є необхідним результатом проектування (звідси проектування в соціальній роботі – це технологія складання, ресурсного обґрунтування та виконання соціальних проектів);

2) різновид усвідомленої інноваційної діяльності, процес конструювання та впровадження нововведення.

Проектування – це специфічна технологія, що представляє собою конструктивну, творчу діяльність, сутність якої полягає в аналізі проблем і виявленні причин їх виникнення, вироблення цілей і завдань, що характеризують стан об'єкта (або сфери проектної діяльності), розробці шляхів і засобів досягнення поставлених цілей.

Завданнями проектної діяльності визначають: аналіз ситуації, тобто всебічна діагностика проблем і чітке визначенням їх джерела і характеру; пошук і розробку варіантів розглянутої проблеми (на індивідуальному та соціальному рівнях) з урахуванням наявних ресурсів і оцінка можливих наслідків реалізації кожного з варіантів; вибір найбільш оптимального рішення (тобто соціально прийнятних і культурно обґрунтованих рекомендацій, здатних здійснити бажані зміни в об'єктній області проектування) і його проектне оформлення; розробку організаційних форм впровадження проекту в соціальну практику і умов, які забезпечують реалізацію проекту за наявності матеріально-технічних, фінансових, правових ресурсів. Закономірним результатом проектної діяльності є проект.

«Проект» (від лат. – projectus) «кинутий уперед». Коріння цього поняття можна знайти у давньогрецькій культурі, де воно означало «перепону, задачу, питання». Наразі не існує уніфікованої класифікації проектів, тому доцільно використовувати багатомірний підхід, базуючись на різних типологіях проектів. За особливостями фінансування виокремлюють інвестиційні, спонсорські, бюджетні, благодійні та змішані проекти. Відповідно до масштабів реалізації проекти поділяють на монопроекти, мультипроекти, мегапроекти, мікропроекти. За терміном реалізації проекти поділяють на короткотривалі (1-2 роки реалізації), середньотривалі (3-5 років), довготривалі (більше 5 років). За територіальною ознакою виокремлюють національні, міжрегіональні, регіональні та місцеві проекти. Розрізняють проекти комерційні і некомерційні – залежно від мети проекту (одержання прибутку або соціального ефекту). За характером і сферою

діяльності виокремлюють економічні, дослідницькі, екологічні, культурологічні, політичні, соціальні проекти.

Соціальний проект – сконструйоване соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація чи підтримка в середовищі матеріальної або духовної цінності, яка має просторово-часові та ресурсні обмеження і вплив якої на людей визнається позитивним за своїм соціальним значенням.

На думку М. Коган, соціальний проект – це опис конкретної ситуації, котра може бути поліпшена засобами реалізації певної системи методів та послідовних кроків їх використання. Життєвий цикл соціального проекту передбачає оцінювання ситуації, що склалася, появу ідеї, планування і впровадження проекту та оцінювання результатів.

Означені підходи до класифікації проектів дозволяють визначити базові ознаки соціальних проектів. До таких ознак відносять: цілепокладання (відображення міркування розробників проекту щодо того, яким в ідеалі мав би бути результат діяльності); соціально-детерміновану (наявність у суспільному житті ситуації, яка потребує вирішення шляхом нововведень та окремих змін); часову (кожний соціальний проект має свій початок та закінчення, яке може бути стартом для продовження наступного етапу проекту чи його фінішем); територіальну (чітко визначені регіони та населені пункти, у яких проводяться проектні заходи); соціально-інституційну (заклади, організації, установи, в яких проводяться проектні заходи); інноваційну (наявність нових ідей, підходів, технологій вирішення соціальної проблеми на певному рівні); ресурсну (затверджена специфікація та графік використання ресурсів); організаційну (наявність певної організаційної структури з урахуванням масштабності проекту); соціально-інформаційну (кожний соціальний проект містить компонент інформування громадськості про проектні заходи та їх вплив на зміну ситуації).

Таким чином, соціальний проект можна визначати як засіб підвищення ефективності менеджменту соціальної роботи. Розглядаючи його як сукупність технологічних, управлінських та організаційних рішень, спрямованих на вирішення соціальних проблем, проведення необхідних соціальних змін, зауважуємо на його доцільності та необхідності використання у організаціях соціальної сфери.

**В. Ю. Панасюк**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **«ПОСТДРАМАТИЧНИЙ ТЕАТР» ЯК ОДНА З СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Сучасні дослідники сценічного мистецтва (М. Давидова, Н. Корнієнко, Б. Пікон-Валлен та ін.) вважають, що у світовій культурі зламу ХХ–ХХІ ст. спостерігається процес «тотальної театралізації» – і різних видів мистецтва, і людського повсякдення. Своєрідною реакцією на це явище є й концепція, розроблена Х.Т. Леманом. Німецький теоретик

констатує факт радикального переосмислення соціальної природи театру, називаючи його «постдраматичним». При тому підлягає сумніву сама фундаментальна система театральних комунікацій, де жорстко регламентовані функції комунікантів (особливо публіки). А підривається ця, за словами Х.Т. Лемана, «вирішальна диспозиція глядача» вторгненням до сценічного тексту самої реальності. У результаті сценічне мистецтво усвідомлюється як така технологія, де «між сферами естетичного та позаестетичного не існує будь-яких жорстких кордонів».

Одночасно й актуалізується питання про розмежувальні кордони між мистецтвом і соціумом повсякдення. Коли «естетична дистанція глядача – це особливий феномен драматичного театру», то за умов панування «нових» форм, що наближаються до перформансу, ця дистанція порушується і скорочується у провокативний спосіб.

У результаті набуття театром (а особливо постдраматичним) усіх ознак перформативності спостерігається процес підвищення його громадського статусу, здійснюється його безпосереднє втручання у процеси вирішення нагальних проблем людського життя. А проблеми виникають і функціонують, потребуючи свого вирішення, у певному соціокультурному просторі. В ньому ж перебувають і театри як «окремі творчі організми», як громадські інститути.

Про реалізацію потенційних можливостей театру щодо «сигналізації та вирішення» нагальних соціальних проблем свідчить, наприклад, багатий досвід роботи Дж. Шерман, художнього керівника Bond Street Theatre (США). Вона, працюючи більш ніж у 50 країнах світу, своєю ефективною діяльністю доводить, що сценічне мистецтво за визначальною природою, за способом встановлення та здійснення художніх комунікацій здатне до унаочнення будь-якої актуальної для суспільства проблеми. Деякі науковці (наприклад, І. Осолсоб) взагалі схильні вважати театр за своєрідний прототип людської комунікації, де найабстрактніше явище набуває рис безумовної реальності, а будь-який конфлікт унаочнюється в конкретних людських стосунках. Саме ця якість і вирізняє сценічне мистецтва серед інших видів творчої діяльності.

Отже, соціальний конфлікт, переведений у мистецьку площину, розкривається у всій своїй сутності, в результаті чого його учасники визначають можливі шляхи виходу з нього. При тому засобами театрального мистецтва пропонується декілька варіантів його вирішення. Кожен з них апробується на сцені, «розігрується», доводячи свою соціальну спроможність. Одночасно враховується споконвічне «намагання» будь-якої людини перетворити і події свого життя, і події оточуючого повсякдення на завершену оповідь. Таке прагнення за своєю природою є багатоаспектним.

По-перше, воно свідчить про реалізацію мистецького потенціалу людини, про її здатності трансформувати реальні події (не залежно від того, які вони – «трагічні» чи «комічні», суспільно значимі чи виключно особистісні, «приватні»), перетворити їх на завершений вербальний наратив.

По-друге, цей трансформаційний процес забезпечує вирішення важливих власне психологічних завдань. Він сприяє «виходу» людини за межі проблеми або конфлікту, в які вона «занурена», дає можливість дистанціюватися від них, перетворити їх на своєрідний «нарративний артефакт». Останній своєю чергою й унаочнюється сценою.

Паралельно людиною активно використовуються надбання науково-технічного прогресу. Це першою чергою стосується засобів комунікації та устроїв фіксації «швидкоплинного життя». Як наслідок – процес інтенсивної архівізації свого буття через фотографію та відеозйомку. Подія (доленосна або й навіть повсякденна) обов'язково фіксується, «швидкоплинна мить зупиняється». При тому створюється композиція, яка вибудовується за законами театральної мізансцени. Це переконливо доводить думку Б. Пікон-Валлен про «суспільство спектаклю», де ВСЕ стає «мізансценою», а саме поняття «*мізансцена*», знецінившись, втрачає своє первісне значення.

Потрапляючи до соціальних мереж, зафіксована «мізансцена життя» перетворюється на явище публічне, стає частиною цілісної театральної оповіді, утворює сценічний нарратив, який врешті-решт розмиває кордони між художньою та нехудожньою сферами. В результаті людина вибудовує ту віртуальну реальність, де торжествуюча і всеперемагаюча театральність вступає в невідворотній конфлікт з повсякденною дійсністю.

Але, незважаючи на різноманіття пояснень процесу тотальної театралізації, констатується та «на практиці доводиться» безперечна здатність театру «до найсміливішої експансії в сучасній сфері мистецтва та й у житті взагалі» (М. Давидова). Серед інших різновидів творчої діяльності постдраматичний театр як громадський інститут є своєрідним сейсмографом, здатним до оперативної фіксації тектонічних зрушень у «людському життеустрої». Для людини він залишається важливим «інститутом суспільства». За такої умови постдраматичний театр усвідомлюється як «мистецтво стратегічне», як «система з розвиненими підсистемами-розвідниками, своєрідними стакерами» (Н. Корниєнко), як упереджувальний евристичний механізм. А тому постдраматичний театр у сучасному суспільстві (й Україні теж) виконує надзвичайно важливу функцію соціального сейсмографа, що випереджально сигналізує про майбутні соціально-політичні рухи та «зсуви тектонічного характеру». При тому він не втрачає свого гуманістичного змістового компоненту, не позбавляється своєї споконвічної етичної функції, набуває всіх ознак однієї з технологій, що активно використовуються в сфері соціокультурної діяльності.

## **ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Особливості світосприйняття та соціальної позиції переважної частини молодого покоління, у сполученні з принципом клієнтоцентризму, зумовлюють необхідність визначення нових пріоритетних форм соціальної роботи, надто – у просвітницько-профілактичному напрямі, який за своїми змістом і формою є наближеним до освітнього процесу. Відповідно, особливої уваги потребує підготовк майбутніх фахівців з соціальної роботи до застосування тих засобів професійного впливу, які відповідають запитам сучасностію

Відповідно до вищезазначеного, важливим є урахування впливу «кліпового мислення» на процес соціалізації особистості:

- масовий синдром розладу уваги;
- втрата бажань пізнання нового; знищення потреби та здатності до творчості, чому сприяє постійне використання вторинної інформації на рівні її переробки та комбінування і, як наслідок - антиінтелектуалізм та плагіат, диспропорції між формальним та дійсним рівнем знань, різке зниження коефіцієнту засвоєння знань та фактичної успішності навчання;
- нелогічність (безсистемність) у бажаннях та вчинках, - невідповідність образу думок образу життя;
- зниження здатності до аналізу та синтезу : непослідовність у прийнятті рішень щодо розв’язання проблем, навіть суто життєвих, та послаблення відповідальності за їх наслідки;
- оперування тільки змістами фіксованої довжини, невміння працювати з семіотичними структурами довільної складності та зосереджуватися на певній інформації довгий час;
- «віртуальна наркоманія» та інтернет-аддикція: залежність від пошуку інформації, комунікації в мережі та інших видів діяльності людини в інтернет просторі.

Означене обґрунтовує необхідність вивчення досвіду застосування мультфільмів у соціальній роботі та підготовців студентів до цього.

Зокрема, Проект «Профілактика ВІЛ/СНІДу та пропаганда здорового способу життя серед дітей вулиці» реалізувався за фінансової підтримки: «СНІД ФОНД Схід\_Захід», Голландського СНІД Фонду (AIDS Fonds (the Netherlands)) та Датського СНІД Фонду (Danish AIDS-Fondet) у співпраці з Київським міським центром соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді та БФ «Дитяча Надія» [1]. У результаті його реалізації ресурси сучасної соціальної роботи в Україні поповнилися серією мультфільмів «Невигадані історії»:

1. «Історія Тьоми» [2] – розповідає про поневіряння хлопчика з неблагополучної родини, якого вигнали надвечір з дому на вулицю.

2. «Історія Жеки» [3] – представляє досвід підлітка щодо спроби наркотичних речовин.

3. «Історія Олі» [4] – описує психологічний стан дівчини після незахищеного сексу та висвітлює питання діагностики на ВІЛ/СНІД.

Основними психолого-педагогічними механізмами впливу на цільову аудиторію засобами профілактичного мультфільму «Історія Тьоми» є:

- унаочнення інформації (дозволяє у яскравій художньо-образній формі продемонструвати проблему, сприяє глибокому емоційному зануренню в ситуацію, а отже вводить особистість у стан більш сприйнятливий до профілактичного впливу);

- мультиплікація – синхронний вплив кольорів, звуків, образів, диспозиційних змін у мізансценах забезпечує не лише комплексне (зір і слух), але й більш інтенсивне сприйняття аудиторією профілактичної інформації. Також мультиплікаційний формат є одним з улюблених способів отримання інформації у молодшому шкільному і підлітковому віці;

- комунікативна атака: мультфільм починається з гучного і пронизливого крику, який мимовільно (рефлекторно) мобілізує увагу аудиторії;

- контрастний, залежно від змісту певного епізоду, вплив кольорової гами активізує канал зорового сприйняття інформації;

- різноманітність озвучування (людські голоси, крики, сміх, верещання, сирена, музика) інтенсифікує слуховий канал сприйняття інформації;

- змістові контрасти (Борюсік здавався приятелем, а виявився зрадником-боягузом; Мала стверджує, що на вулиці перебувати класно, але ступінь її «задоволення» таким життям видає понурий емоційний тон цього повідомлення, що у сукупності із виснаженим образом дівчинки, брудним і рваним одягом і парасолькою демонструють аудиторії хибність цієї тези; вулиця зображувалася яскраво допоки у Тьоми була ілюзія безпеки завдяки перебуванню поруч із ним Борюсіка, проте тільки то ситуація стала небезпечною фарби різко змарніли; і навпаки: порівняно з кольоровими характеристиками картин «вуличних поневірянь» Тьоми, кольорові рішення кінцівки мультфільму, відповідно, до її позитивного змісту є світлими і теплими, заспокійливими). Такий механізм контрасту покликаний навіювати аудиторії асоціативні емоційні стани типу: «вулиця – небезпека і негатив», «Центри допомоги дітям – безпека і позитив»;

- демонстрація причинно-наслідкових зв'язків, як от: вживання токсичних речовин – шкода здоров'ю (епізод нюхання клею у підвалі); перебування на вулиці – низка загроз здоров'ю і життю дитини;

- відповідність художніх образів героїв їх моральним характеристикам (образ Тьоми хоч і змарнілий, але не відштовхуючий, на противагу Борюсіку та його компанії, мешканцям підвалу та іншим негативним героям мультфільму. Водночас діти та працівники Центру

допомоги дітям зображені приємними. Подібні характеристики притаманні героям і у контексті якостей звучання їх голосів: негативні герої «звучать» різко, неприємно і, навпаки, позитивні – лагідно, «тепло»);

- інформування: подається конкретна інформація про Центр допомоги дітям: адреса, способи проїзду до нього; номер телефону Гарячої лінії;

- заклик: «Звертайся до Центру для дітей!»;

- аргументація: «Про тебе подбають: нададуть чистий і теплий одяг, їжу, медичну допомогу...»;

- навіювання: завдяки щасливому фіналу мультфільму, аудиторія налаштовується на те, що у кризовій ситуації дитина отримає допомогу і її життєві обставини нормалізуються.

Провідними перевагами застосування мультфільмів у просвітницькій соціальній роботі є:

- відокремленість від процесу формального навчання, а отже – сприяння психоемоційному комфорту особистості, у стані якого профілактичний вплив є суттєвішим;

- відповідність інтересам аудиторії дитячого і юнацького віку;

- сприяння активнішому залученню до соціально-профілактичної взаємодії тієї частини аудиторії, що визначаються як аудіали (2/3 від загалу);

- інтенсивне завантаження декількох каналів з використанням комплексу засобів передачі інформації людині: колір, образ, звук, слово, музика тощо;

- можливість за короткий проміжок часу продемонструвати аудиторії наслідки тієї чи іншої поведінки головних героїв, визначити причинно-наслідкові зв'язки між подіями минулого та майбутнього у житті героїв;

- створення стартової інформації для початку діалогу з тієї проблеми, яка є для аудиторії табуйованою.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3484/1/T\\_ZHURAVEL\\_T\\_LYAK\\_H\\_O\\_NIKITINA\\_VIMTMUPRP\\_KSP&SR\\_IL.PDF](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3484/1/T_ZHURAVEL_T_LYAK_H_O_NIKITINA_VIMTMUPRP_KSP&SR_IL.PDF)
2. <https://www.youtube.com/watch?v=TbUkgkoxgms>
3. <https://www.youtube.com/watch?v=ZEg830IAAzs>
4. <https://www.youtube.com/watch?v=3rxN7Dg5J0w>

**А. О. Полянничко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАНЦЯМИ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ**

У Конвенції ООН про права дитини наголошується на особливій увазі і захисті з боку держави дітей, які живуть у важких умовах, зокрема тих, які опинилися в складних життєвих обставинах. Дітьми, які опинилися у



складних життєвих обставинах, слід вважати осіб від народження до 18 років, котрі перебувають у життєвих ситуаціях, що не сприяють їх розвитку, задоволенню потреб та інтересів, забезпеченню прав особистості.

Класифікаційною ознакою для групування дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, погоджуємось з Ж. Петрочко, є забезпеченість права дитини зростати в сімейному оточенні. Зокрема, до таких дітей можна віднести й вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

Центр соціально-психологічної реабілітації дітей – заклад соціального захисту, що створюється для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років, які опинилися в складних життєвих обставинах, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги. Дитина може перебувати в центрі протягом часу, необхідного для її реабілітації, але не більше ніж 9 місяців у разі стаціонарного перебування та 12 місяців – денного перебування.

Серед вихованців закладів соціального захисту більше половини дітей – з неблагополучних, асоціальних сімей, кожна четверта дитина – із нормальної сім'ї, у кожної шостої дитини немає сім'ї. Розподіл за статтю вказує на те, що частка хлопців вища, ніж частка дівчат, і становить приблизно 65 % хлопчиків і до 35 % дівчаток.

За основною “проблемою” вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації дітей умовно можна об'єднати в такі групи: 1) діти, які пережили насильство, жорстоке поводження в сім'ї, були залучені до найгірших форм праці; 2) діти, які пережили втрату батьків; 3) загублені / підкинуті діти; 4) діти з наркотичною залежністю; 5) діти – жертви секс-бізнесу; 6) діти з особливими потребами (фізичні вади, психічні вади – ЗПР, розумова відсталість; психіатричні вади); 7) ВІЛ-інфіковані діти; 8) діти з девіантною поведінкою; 9) діти, котрі переживають конфлікт з однолітками, дорослими в навчальних закладах тощо.

З огляду на зазначене, стає очевидним, що головний вектор функціонування закладів для дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, має бути спрямований як на повернення дитини у сімейне середовище, так і на підготовку вихованців до самостійного життя, до виконання соціальних ролей (громадянина, майбутнього фахівця, сім'янина), що дозволить їм включатись в реальні соціальні стосунки, самостійно розбудовувати своє майбутнє. Комплексність і складність зазначених завдань потребують участі в їх розв'язанні різних спеціалістів закладу, однак пріоритетна роль належить соціальному педагогу.

Специфіка дитячого контингенту, особливості життєдіяльності вихованців закладів для дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, потребують від соціального педагога одночасного виконання багатьох професійних ролей, які можна розподілити наступним чином: *група посередницьких ролей* – захисник прав та інтересів дитини; *група практичних*

*ролей* – учитель соціальних умінь, консультант, агент із питань соціальних змін, організатор змістовного дозвілля; *група сервісних ролей* – керівник практики студентів. Детальніше зупинимося на їх характеристиках.

Найвідповідальнішою роллю соціального педагога в закладах для дітей, які опинились в складних життєвих обставинах, є роль „*захисника прав та інтересів дітей*”, яка передбачає використання всього арсеналу правових норм для захисту вихованців, в тому числі притягнення до юридичної відповідальності осіб, які вдаються до прямих чи опосередкованих протиправних дій щодо дитини. Основними завданнями соціального педагога в межах цієї ролі є: 1) реалізація права дитини проживання в сім'ї; 2) захист житлових і майнових прав дітей; 3) призначення та оформлення соціальних виплат вихованцям.

Підготовка вихованця інтернатного закладу до самостійного життя, формування в нього навичок адаптації – ключовий вектор роботи соціального педагога щодо охорони прав дітей. Саме в рамках цього напрямку він реалізує роль «*учителя соціальних умінь*», мета якої навчити дітей мистецтву ефективної взаємодії з соціальним оточенням. Слід зазначити, що діяльність у цьому напрямі є досить різноманітною, оскільки вона пов'язана з формуванням умінь адаптації до самостійного життя. Під соціально-психологічною адаптацією вихованців закладів для дітей, які опинились в складних життєвих обставинах, розуміємо процес засвоєння ними колективних норм і цінностей, вироблення на їх основі зразків поведінки і соціальних навичок.

Реалізуючи роль «*агента з питань соціальних змін*», соціальний педагог закладів для дітей, які опинились в складних життєвих обставинах, виступає одночасно у двох іпостасях: з одного боку, виявляє й аналізує потреби дітей, класифікує відповідні факти, оцінюючи їх причини та наслідки; з іншого – надає підтримку дітям, мобілізує і координує їх зусилля, особисто ініціює соціальні зміни у державних та громадських структурах. Під особливий контроль беруться діти, котрі щойно прибувають до закладу.

Виконуючи роль «*консультанта*», соціальний педагог використовує інформацію, спеціальні знання для надання допомоги дітям у розв'язанні їхніх життєвих проблем, а також організаціям, установам для налагодження ефективної взаємодії, розробки та реалізації різних соціальних програм. Індивідуальна та групова інформаційно-консультативна робота з вихованцями закладів для дітей, які опинились в складних життєвих обставинах, здійснюється з питань прав дитини, профілактики шкідливих звичок, формування здорового способу життя, девіантної поведінки, подолання самотності, агресивності, життєвих криз та їх наслідків тощо. Соціальний педагог реалізує функцію примирення, вирішення конфліктів між дітьми, між дитиною та працівником закладу тощо.

Метою виконання соціальним педагогом ролі «*організатор змістовного дозвілля*» є розвиток потенціалу особистості вихованців щодо реалізації їхніх прав на відпочинок, дозвілля, права брати участь в іграх та

розважальних заходах. Зміст виконання ролі – допомога у створенні та проведенні культурно-дозвіллевих програм, навчання дітей практичним навичкам дозвілля або їх удосконалення.

Для реалізації права на збереження індивідуальності, права брати участь у культурному житті та займатися мистецтвом на базі закладів для дітей, які опинились в складних життєвих обставинах, створюються гуртки, клуби, інші творчі об'єднання дітей, керівництво одним із яких може взяти на себе соціальний педагог.

Метою виконання соціальним педагогом ролі „керівник практики студентів” є залучення студентів до практичної професійної діяльності. У цьому напрямі завданнями фахівця можуть бути: розробка та реалізація програми практики; залучення студентів до різних видів професійної діяльності; спостереження за їхніми діями та оцінка рівня практичної компетентності; консультація щодо підготовки підсумкових звітів проходження практики.

Загальними принципами діяльності соціального педагога з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах, є: *відповідність потребам* (орієнтування змісту, форм і методів роботи на задоволення потреби дітей у набутті певних знань і навичок); *комплексність* (налагодження співпраці з іншими інституціями); *реалістичність* (планування реалістичних заходів, виконання посильних завдань); *спрямованість на розвиток власної активності* (робота в напрямі зміцнення суб'єктної позиції особистості – власної спроможності вирішувати проблеми в самостійному житті); *практичність* (акцентування уваги на тому, як і де можна використовувати отримані знання, вміння) тощо.

Працюючи в закладах для дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, соціальний педагог повинен орієнтуватися на такі пріоритети: вірити в цінність кожної дитини; дотримуватися конфіденційності; не давати обіцянок, які не можна виконати; надавати усім працівникам закладу інформаційну та методичну підтримку, допомогу з питань захисту прав дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, їх соціальної адаптації.

**Л. І. Пономаренко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ВРАЗЛИВИХ СІМЕЙ В УМОВАХ ОБ'ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД**

Актуальність соціальної роботи з дітьми з вразливих сімей на рівні громади сьогодні обумовлюється такими чинниками: змінами у сфері суспільного розвитку; досягненнями соціально-педагогічної діяльності за останнє десятиліття; наявністю певного законодавчого поля з питань організації соціально-педагогічної роботи на рівні громади [1, с. 7-8].

Нині в Україні соціально-педагогічна робота в громаді як один із видів професійної соціально-педагогічної діяльності перебуває у фазі свого становлення. Вивчається та узагальнюється досвід організації цієї роботи, здійснюються перші спроби її теоретико-методологічного обґрунтування. У більшості праць вітчизняних науковців соціально-педагогічна робота значною мірою розглядається з позиції інтерпретації зарубіжного досвіду соціальної роботи, яка включає окремі елементи педагогічної діяльності, у тому числі деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю на рівні громади. На нашу думку, зараз такий підхід до вивчення цього питання є повністю виправданим саме через його недостатню дослідженість та відсутність значимого вітчизняного досвіду роботи в громаді [1, с. 197].

Виокремлюють такі напрями соціальної роботи в громаді:

- координація діяльності різних агенцій, які працюють в громаді;
- створення можливостей для членів громади брати активну участь у житті громади, у виробленні та реалізації тих рішень, які впливають на їх благополуччя;
- соціальне планування на рівні громади, яке передбачає вивчення як соціальних умов з метою їх покращання, так і потреб членів громади з метою їх задоволення;
- розвиток системи допомоги в громаді, орієнтованої на створення добровільних груп для надання необхідних соціальних послуг із залученням як фахівців, так і членів громади, а також організація груп самодопомоги [2, с. 58-59].

Підтримуючи тезу О. Безпалько, зауважимо, що соціальну роботу з дітьми із вразливих сімей у територіальній громаді утворюють три підсистеми:

1. Члени громади.
2. Заклади соціальної інфраструктури для дітей та молоді.
3. Органи місцевого самоврядування.

Компонентами першої підсистеми є діти, молодь, батьки та інші дорослі члени громади.

До компонентів другої підсистеми в нашому дослідженні віднесено:

I. Заклади освітньої сфери: дошкільні заклади; загальноосвітні навчальні заклади (загальноосвітні школи, ліцеї, гімназії тощо); школи-інтернати різних видів; заклади професійної освіти; позашкільні освітньо-виховні заклади.

II. Заклади та організації соціально-педагогічного спрямування: соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді; заклади соціального спрямування (центри соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, центри дозвілля); соціальні гуртожитки; центри соціально-психологічної допомоги; центри для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді; центри медико-соціальної реабілітації неповнолітніх); притулки для неповнолітніх; клуби за місцем проживання; неурядові організації соціально-педагогічного спрямування.

III. Органи місцевого самоврядування та виконавчої влади: рада міста, району в місті, району; ради ОТГ; виконавчі органи ради (служби у справах неповнолітніх; управління (відділи) освіти; управління (відділи) у справах сім'ї, молоді та спорту); Координаційні ради та громадські ради при радах районних депутатів [1, с. 220-222].

Зауважимо, що відповідно до чинного законодавства місцевими органами виконавчої влади: забезпечуються заходи щодо реалізації державної політики в галузі освіти, охорони дитинства, сім'ї та молоді, їх соціального захисту в умовах громади; розробляються інструктивні документи щодо соціальної підтримки дітей із вразливих сімей на місцевому рівні; проводиться діагностика стану проблем дітей із вразливих сімей місцевої громади; приймаються рішення щодо їх вирішення суб'єктами соціально-педагогічної роботи в громаді; здійснюється науково-методичне, інформаційне та фінансове забезпечення організацій та установ, що проводять соціально-педагогічну роботу дітей із вразливих сімей в умовах територіальної громади; проводиться контроль за виконанням рішень органів місцевого самоврядування суб'єктами соціально-педагогічної роботи з дітьми дітей із вразливих сімей.

Розвиток якісних соціальних послуг у громаді є питанням забезпечення поваги до прав людини і гідного життя для всіх, хто потребує догляду та/або підтримки. Нині на законодавчому рівні визначено 17 видів соціальних послуг особам, сім'ям з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати: соціальна профілактика; представництво інтересів; посередництво; догляд (догогляд вдома, стаціонарний догляд, денний догляд); підтримане проживання; паліативний/хоспісний догляд; влаштування до сімейних форм виховання; послуга соціальної адаптації; послуга соціальної інтеграції та реінтеграції; послуга реабілітації; послуга соціальної реабілітації; послуга соціально-психологічної реабілітації; надання притулку; кризове та екстрене втручання; консультивання; соціальний супровід/патронаж; соціальний супровід при працевлаштуванні та на робочому місці.

Обсяг та умови надання таких послуг визначаються державними соціальними стандартами. Соціальні послуги надаються через застосування фахівцем із соціальної роботи комплексу форм соціальної роботи.

Вважаємо, що у соціальній роботі з дітьми з вразливих сімей в умовах ОТГ форми роботи доцільно класифікувати відповідно до таких завдань: 1) профілактика, попередження складних життєвих обставин; 2) мінімізація, подолання складних життєвих обставин; 3) захист дитини / особи.

Підсумовуючи, зауважимо що наразі в Україні набуває значущості розвиток соціальної роботи на рівні громади. Численними дослідженнями доведено доцільність залучення ресурсів громади до вирішення проблем дітей і сімей. Проте, соціальна робота в об'єднаних територіальних громадах перебуває на етапі активного становлення та розвитку. На шляху розвитку соціальної роботи як складової соціальної політики постають такі

пріоритети, як посилення уваги до кожного клієнта, комплексність надання соціальних послуг, їх адресність, доступність та результативність. А це можливо тільки за умови інтегрованого підходу до здійснення соціального обслуговування населення на рівні громади.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія. К., 2006. 363 с.
2. Пейн М. Община как основа социальной политики и социальной идеи. *Взаимосвязь социальной работы и социальной политики*. М. : Аспект Пресс, 1997. С. 44-62.

**О. Л. Протас**

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

## **ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ**

Актуальність проблеми підготовки фахівців до діяльності з обдарованими дітьми зумовлена реформуванням освіти в Україні, спрямованими на становлення особистості дитини, розвиток її здібностей і обдарувань, навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації.

Теоретичні основи дослідження проблеми обдарованості розкриті у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як: Д. Богоявленська, О. Кульчицька, Н. Лейтес, В. Моляко, О. Матюшкін, О. Музика, Дж. Рензулі, Р. Семенова, А. Таннебаум, В. Юркевич та ін. Питання підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до розвитку обдарованості розкриті у працях: О. Антонової, В. Демченко, О. Жосан, Н. Федорова, М. Шемуди та ін. Проблеми професійного розвитку соціальних працівників досліджували: С. Архипова, Р. Вайнола, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.

Однак, недостатня теоретична та методична розробленість цієї проблеми, зростання вимог до фахівців соціальної роботи, які здійснюють діяльність з обдарованими дітьми, сприяють розвитку їх здібностей та обдарувань, зумовлює необхідність формування у них відповідної компетентності.

*Мета статті* - висвітлити теоретичні аспекти формування компетентності майбутніх соціальних працівників до роботи з обдарованими дітьми.

Сучасний стан суспільного розвитку зумовлює зростаючу потребу у формуванні обдарованої особистості, здатної до створення інновацій у будь-якій галузі. Саме тому постає потреба підготовки фахівців, здатних створити сприятливі умови для розвитку здібностей та обдарувань дітей, їх

успішної самореалізації в суспільстві. Підготовка майбутніх фахівців соціальних працівників до роботи з такими дітьми потребує організації освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу.

Узагальнення праць вчених [1;2] дає змогу визначити компетентність як інтегративне утворення особистості, що інтегрує знання, уміння, навички, досвід, особистісні якості, цінності, які забезпечують здатність розв'язувати завдання, що виникають в професійних та життєвих ситуаціях.

Професійна компетентність соціальних працівників визначається як комплекс знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, психологічних якостей, професійних позицій, акмеологічних варіантів [5].

Однією із професійних компетентностей соціального працівника/соціального педагога є компетентність в роботі з обдарованими дітьми.

Компетентність майбутнього фахівця до діяльності з обдарованими дітьми базується на підходах до формування його професійної компетентності в цілому і врахуванні особливостей роботи в означеному аспекті.

Узагальнюючи праці вчених (О. Антонова, В. Моляко та ін.), визначимо обдарованість як якісно своєрідне поєднання індивідуальних спадкових, особистісних, соціальних передумов для розвитку здібностей вище середнього рівня, що сприяє досягненню видатних успіхів у певному виді діяльності.

Аналіз наукових розвідок [2;4] дає змогу визначити, що обдарованою є дитина, у якої рівень розвитку однієї або декількох здібностей перевищує умовну вікову норму, через що вона досягає значних успіхів у тій чи іншій діяльності.

У професійній діяльності фахівця потрібно враховувати види обдарованості, та особливості обдарованих дітей.

Для визначення особливостей роботи соціального працівника з обдарованими дітьми, ми спиралися на висвітлену О. Карпенко модель фахівця, що враховує специфіку професійної діяльності та включає складові: а) функціональний; б) особистий; в) предметний [3].

Згідно функціонального аспекту діяльності соціального працівника, його функціями у роботі з обдарованими дітьми є: діагностична, прогностична, організаційна, комунікативна, посередницька, попереджувально-профілактична, охоронно-захисна, допомоги і підтримки, аналітико-рефлексивна. Особистісний аспект діяльності – це володіння професійними якостями, необхідними в діяльності з цими дітьми: довіра і повага до особистості дитини, емпатійність, чутливість, комунікабельність, позитивна «Я–концепція», самокритичність; працездатність, готовність до дискомфорту. Змістовий аспект діяльності – це узагальнення професійних знань (методологічні, теоретичні, методичні, технологічні), перехід від кількісних до якісних показників.

У професійній діяльності з обдарованими дітьми можуть виникати труднощі їх ідентифікації, неготовність фахівців до роботи з ними, що актуалізує необхідність здійснення супроводу обдарованих дітей.

Соціально-педагогічний супровід – це комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних, корекційних заходів щодо створення умов для успішної соціалізації дітей, перспектив їх особистісного росту [4;5].

Основною метою супроводу розвитку обдарованих дітей має бути створення сприятливих умов для їх творчого розвитку, успішної соціалізації та самореалізації в суспільстві. Завданнями супроводу є: виявлення обдарованих дітей; вивчення умов їх життя, виховання, розвитку, оцінка потреб; виявлення інтересів, нахилів, здібностей; захист прав та інтересів; забезпечення умов для розвитку, реалізації їх здібностей; налагодження їх взаємин з однолітками, учителями, батьками; організація просвіти фахівців; просвітницька робота з батьками; співпраця між навчальним закладом, сім'ями та територіальними громадами, соціальними службами в означеному аспекті діяльності.

Основними напрямками соціального супроводу обдарованих дітей є: діагностика, профілактика, консультування, корекційно-розвивальна робота, просвітницька діяльність, експертиза.

Враховуючи проаналізовані нами поняття та особливості роботи у визначеному аспекті діяльності, визначаємо «професійну компетентність майбутнього соціального працівника до роботи з обдарованими дітьми» як інтегративну властивість особистості, яка, базується на фундаментальних знаннях фахової діяльності, уміннях та навичках виявлення і розвитку обдарувань дітей, сукупності професійно-важливих якостей, мотивації до наполегливої діяльності, рефлексії та творчому розвитку, що забезпечують успішне здійснення цієї діяльності, реалізацію обдарувань і талантів дітей.

Узагальнивши підходи вчених [2; 4] до компетентності у роботі з обдарованими дітьми, враховуючи специфіку соціальної роботи, визначимо компоненти їх компетентності в означеному аспекті: мотиваційно-аксіологічний; когнітивний; особистісний; діяльнісно-творчий, рефлексивний.

*Мотиваційно-аксіологічний* компонент такої компетентності полягає в усвідомленні обдарованості як термінальної цінності, визначення своєї творчої позиції, усвідомлення мотивів у діяльності з обдарованими дітьми, потреб в новизні, творчій самореалізації і саморозвитку в процесі діяльності з обдарованими дітьми, інтересів до розвитку інтелектуального та креативного потенціалу обдарованих дітей, усвідомлення необхідності підтримувати мотивацію дитини на розвиток її творчої індивідуальності.

*Когнітивний компонент* об'єднує сукупність міждисциплінарних знань з: проблем обдарованості, її класифікації, прояву, концепцій та моделей розвитку; особливостей фізичного, психічного, розумового розвитку таких дітей; методів виявлення; механізмів розвитку здібностей, інтелектуального та творчого потенціалу, стратегій навчання і виховання; ефективних форм, технологій, методів, методик, засобів; правових аспектів, професійної етики та ін.

*Особистісний компонент* полягає в знанні аспектів розвитку особистості, концепцій обдарованості, механізмів їх розвитку; володіння



уміннями розвитку інтелектуального і творчого потенціалу дітей; уміння стимулювати їх особистісний розвиток; творчо підходити до вирішення професійних завдань; усвідомленні себе як творчої особистості, позитивна Я-концепція, наполегливість, самостійність, гуманність, здатність до ризику.

*Діяльнісно-творчий компонент* полягає у здатності реалізувати міждисциплінарні знання з проблем роботи з обдарованими дітьми, умінні їх ідентифікувати, розвивати здібності; надавати консультаційну допомогу дитині, фахівцям, які працюють з нею, сім'ї; створювати сприятливі умови середовища, сімейного виховання з метою розвитку обдарувань і талантів, уміння використовувати ефективні технології, форми, методи, засоби, прийоми роботи з обдарованими дітьми; налагоджувати співпрацю з учителями, батьками, фахівцями різних служб та установ з метою соціально-правового захисту дітей, розвитку їх здібностей та творчих обдарувань; уміння планувати, моделювати, творчо застосовувати набутий досвід у роботі з обдарованими дітьми.

Рефлексивний компонент дає змогу здійснювати самоконтроль, об'єктивно оцінювати результати та якість діяльності, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності.

У складі розробленої структури компетентності майбутніх соціальних працівників до роботи з обдарованими дітьми можна виділити такі основні компетенції: соціальна, психолого-педагогічна, комунікативна, професійно-правова, культурологічна, аксіологічна, когнітивна, особистісно-творча, діагностична, прогностична, організаційна, профілактична, соціально-терапевтична, посередницька, методична, морально-етична, рефлексивна.

Подальше дослідження розглянутої проблеми буде спрямоване на розробку моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників до роботи з обдарованими дітьми.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
2. Демченко В. Психолого-педагогічні особливості підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 9–10.
3. Карпенко О. Формування професійної компетентності соціального працівника як однієї із умов успішної практичної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наукових праць*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. Випуск 6. С. 32–39.
4. Михайленко О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми: автореф. дис. канд. пед.наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Переяслав-Хмельницький, 2013. 23 с.
5. Соціальна педагогіка / за ред. А. Капської. К. : Центр учбової літератури, 2011. 488 с.

## ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальність проблем, пов'язаних з переживанням синдрому «емоційного вигорання» фахівців, і, передусім, соціальної сфери, на сьогодні набуває особливого значення, оскільки цей синдром позначається на погіршенні працездатності людини, виникненні психосоматичних розладів. Емоційне вигорання впливає на підвищення рівня тривожності, тенденції до посилення переживання самотності, непотрібності, страху за майбутнє, втрати інтересу до діяльності, байдужості, та, загалом, – неможливістю виконувати професійну діяльність.

На сьогодні вимоги до продуктивності професійної діяльності соціальних працівників досить високі, що потребує високого рівня професійної компетентності людини, її здоров'я, психічної стійкості до розвитку негативних станів, обумовлених стресогенністю праці (Н. М. Маляр-Газда, 2015). Сьогоднішній день потребує від фахівця термінового прийняття рішення, самодисципліни, вміння зберігати високу працездатність в екстремальних умовах, емоційної віддачі, постійного психологічного та інтелектуального напруження. Все вказане може призвести до емоційного вигорання. До того ж, емоційне вигорання – складний феномен і на сьогодні не існує однозначного розуміння його сутності (Н. М. Маляр-Газда, 2015). Діяльність сучасної людини насичена багатьма стресогенами, серед яких, – інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні і т. д. Переважна більшість соціальних працівників працює в досить емоційно напруженій атмосфері і вимагає високого рівня властивостей уваги (обсягу, стійкості, розподілу, концентрації, переключення), швидкого прийняття рішення, що неможливо без прорахунку різних алгоритмів розв'язання задач практики, тощо. Також, за І.- М. О. Принь, для сучасного фахівця характерні високі вимоги до самоконтролю під час взаємодії з людьми. Суттєвим стресогенним фактором є емоційне перевантаження соціальних працівників, які спричиняють виснаження моральних сил, що, відповідно, позначається як на ефективності професійної діяльності, так і самопочутті, і на стосунках у родині.

Проблеми «емоційного вигорання» представлені в сучасних дослідженнях В. В. Бойко, В. В. Болучевської, В. А. Винокур, Н. Е. Водоп'янової, Е. П. Ільїна, В. А. Капцова, Н. М. Маляр-Газда, В. В. Мілакової, Ю. Г. Новікової, Е. Г. Ожогової, В. Е. Орел, Т. А. Попової, П. І. Сидорова, Е. С. Старченкової, Т. В. Черникової та ін. Дослідження свідчать, що синдром емоційного вигорання розвивається на основі хронічного стресу і призводить до виснаження емоційно-енергетичних і особистісних ресурсів працюючої людини; він виникає в діяльності,

пов'язаній з інтенсивним спілкуванням та контактами з людьми. Розвиток синдрому емоційного вигорання поступово призводить до незворотних змін особистісної структури фахівця, що перешкоджає успішному здійсненню його професійної діяльності (Г. В. Гнускіна, 2015).

Відповідно до теоретичного аналізу висвітлення проблеми в науковій літературі, представлено в дослідженні Н. М. Маляр-Газда, виділено два основні підходи до визначення емоційного вигорання та його симптоматики: результативний (емоційне вигорання – це певний стан, що включає в себе ряд конкретних та стабільних елементів) та процесуальний (емоційне вигорання як процес, який складається з послідовних фаз).

Відповідно до першого результативного підходу виділяють наступні моделі. Однофакторна модель емоційного вигорання (Пайнс, Аронсон): вигорання – це стан фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях. Двофакторна модель (Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма): синдром вигорання зводиться до двовірної конструкції, яка складається з виснаження (проблеми самопочуття, нервово напруження, емоційне виснаження) та деперсоналізації (зміна відношення або до оточуючих, або до себе). Найбільш поширеною концепцією результативного підходу є трифакторна модель К. Маслач та С. Джексона, за якою вигорання є реакцією-відповіддю на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, що включає емоційне виснаження (відчуття емоційного перенапруження, спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів, деперсоналізацію (тенденція розвивати негативне, цинічне відношення до інших) та редукцію особистих досягнень (зниження відчуття компетентності в своїй роботі, незадоволеність собою, зменшення цінності своєї діяльності, негативне сприйняття себе як професіонала та особистості) (Н. М. Маляр-Газда, 2015).

Згідно дослідженням Е. Г. Ожогової, для професіоналів з незначною вираженістю емоційного вигорання, характерним є гармонійне співвідношення компонентів в системі життєвих орієнтацій та переважання таких термінальних цінностей, як «духовне задоволення», «творчість» та «активне соціальне життя», в той час, як у працівників з частково або повністю сформованим синдромом спостерігається неузгодженість в системі життєвих орієнтацій та домінуванні термінальних цінностей – «збереження власної індивідуальності», «розвиток себе» та «високе матеріальне становище» (Е. Г. Ожогова, 2008). За К. Маслач, синдром вигорання є результатом професійних проблем, а не психіатричний синдром. За Н. В. Гришіною, відчуття втрати сенсу своєї професійної діяльності, знецінення зусиль, переживається людиною як внутрішньо-особистісний конфлікт. Чотирифакторна модель (Firth, Mims, Iwanicki, Schwab) передбачає, що вигорання є одним із елементів (емоційне виснаження, деперсоналізація або редукції особистих досягнень) (Н. М. Маляр-Газда, 2015).

Згідно дослідженням В. В. Бойко, процесуальна концепція вигорання пов'язана із суперечностями між ступенем включеності у роботу та отримуваним від неї. Емоційне вигорання – це відпрацьований механізм психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на певні психотравмуючі впливи; це стереотип емоційної (професійної) поведінки, яка складається під впливом комплексу зовнішніх та внутрішніх факторів (В. В. Бойко, 1996).

За В. В. Бойко, виділено наступні фази синдрому емоційного вигорання:

1) «фаза напруження» (фіксований стан тривожного напруження, при якому спостерігається зниження настрою, дратівливість та депресивні реакції);

2) «фаза опору» (захисна поведінка, прагнення уникати впливу емоційних факторів та обмеження власного емоційного реагування у відповідь на незначні психотравмуючі впливи, в результаті спілкування стає поверхневим та формальним, регламентованим та вибірковим);

3) «фаза виснаження» (зниження енергетичного тону, настрою та відчуття безперспективності, підвищується рівень тривоги з ознаками дезорганізації психічної діяльності, з'являються виражені психовегетативні порушення та соматичні симптоми у виді больових відчуттів, розладів серцево-судинної та інших систем).

На думку сучасних дослідників, головною причиною емоційного вигорання є психологічна перевтома: якщо вимоги (внутрішні та зовнішні) тривалий час переважають над ресурсами (внутрішніми та зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги, що приводить до емоційного вигорання. Серед основних чинників виникнення синдрому вигорання у соціальних працівників виділяють наступні: недостатня професійна підготовка; брак практичного досвіду; недостатній рівень емоційної та соціальної підтримки з боку колег, керівників, брак заохочення, визнання успіху; завантаженість роботою; особисті якості; обмежені можливості для підвищення кваліфікації; високі вимоги до рівня професіоналізму (І. П. Шпичак, 2017).

## **РОЗДІЛ 7. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**Г. С. Бобрицька, О. Д. Пташний**  
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

### **МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛИХ ЛЮДЕЙ ДЛЯ ВСТУПУ ДО ЗВО З УРАХУВАННЯМ ЇХ ПІЗНАВАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), спрямоване на визначення рівня знань абітурієнтів для їхнього вступу до ЗВО, проводиться в Україні як обов'язковий етап вступу з 2008 року. За ці роки тести з математики змінювались за своєю структурою та змістом.

Тест 2019 року складався із завдань чотирьох типів: завдань із вибором однієї правильної відповіді із чотирьох (№ 1-20), завдань на встановлення відповідностей (№ 21-24), структурованого та неструктурованого завдань відкритої форми з короткою відповіддю (№ 25-30) та завдань відкритої форми з розгорнутою відповіддю (№ 31-33). Для школярів частина тестів могла бути зарахована як ДПА.

За сучасними правилами вступу до вишів абітурієнти, які давно закінчили школу та не отримали професійної освіти за обраною спеціальністю, мають складати тести зовнішнього незалежного оцінювання на загальних умовах. Зокрема для більшості технічних та інженерних спеціальностей необхідно здавати тест з математики. Виникає необхідність актуалізації, а в деяких випадках вивчення «з нуля», шкільного курсу з математики.

Через незначну тривалість існування в нашій країні ЗНО з математики та нещодавнього введення обов'язкового тестування для всіх абітурієнтів незалежно від часу закінчення школи питання підготовки дорослих до тестування з математики залишається нерозкритим у методичній літературі.

Підготовка до ЗНО з математики для дорослих людей складається з двох основних напрямків:

- підготовка до процесу складання тестів, ознайомлення з їх структурою, основними формами завдань та методами розв'язування тестів;
- суто математична підготовка за шкільним курсом.

Для абітурієнтів, які давно закінчили школу, розв'язування тестових завдань може бути або незнайомим, або забутим процесом. Через це підготовка до ЗНО з математики має починатися з ознайомлення зі структурою тестів та системою їх оцінювання. Наступний крок – це проходження тестів минулих років онлайн або у паперовому вигляді. Проходження тестів допомагає абітурієнту не тільки ознайомитися із загальною схемою, а й оцінити час, який витрачається на різний тип завдань, рівень власної втомлюваності для раціонального розподілу

інтервалів роботи-відпочинку, напрацювати власні методи боротьби зі стресовими ситуаціями.

Наведемо декілька моментів, на які треба звернути увагу під час проходження тестів.

Серед найчастіших помилок, на які вказують абітурієнти, що пройшли тест з математики, – це неуважне читання умови задачі. Читати умову завдання необхідно принаймні 3 рази, навіть, якщо здається, що все зрозуміло і нічого нового не вичитаєш наступного разу. Перше читання – просте ознайомлення із завданням, друге – створення стратегії розв'язку, третє – перевірка відповідності умови та методу розв'язування. Це зауваження не оминає першого типу завдань № 1-20, де здебільшого і виникає ця помилка.

Допоможе зосередитись на задачі написання короткого коментарю, розв'язку, малюнок. Для запобігання помилкам через неухважність, які виникають у час сильного хвилювання розв'язок краще писати до кожного завдання.

Не зупинятися довго на одному завданні, особливо на тестах з вибором відповіді із чотирьох варіантів №1-20 та на відповідність №21-24. При наявності вільного часу у кінці тестування можна повернутися до недовиконаних завдань або поставити відповідь навмання.

Зовнішнє незалежне оцінювання з математики триває 180 хвилин, за цей час можна буде вийти один-два рази з аудиторії тільки до прибиральні. Хоча кількість виходів необмежена, досвід показує, що більше двох разів вийти не вдається. За час тестування кожні 30 хвилин необхідно робити коротку перерву, що пов'язано з витривалістю нашої нервової системи та можливостями роботи мозку.

При підготовці до складання тестів ЗНО необхідною складовою є вивчення формул. Для початкового рівня достатньо мати спрощений список формул і виразів та повторювати його щотижнево.

Вивчення або повторення шкільного курсу математики під час підготовки до ЗНО для дорослих людей не має на меті розвиток мислення, формування навичок виконання інтелектуальних операцій, як у випадку зі школярами. Через це стислий курс може містити неповний список тем та спиратися на завдання елементарного та середнього рівня. В залежності від рівня попередньої підготовки абітурієнта курс може розширюватись за темами та ускладнюватись у завданнях. Наведемо орієнтовний мінімізований курс для підготовки до здачі ЗНО - тестування на прохідний бал.

1. Основи теорії ймовірностей та елементи математичної статистики.
2. Функції. Область визначення та область значення функції. Рух графіків функцій, їх розтягування та стискання
3. Лінійна функція та її властивості. Лінійні рівняння та нерівності.
4. Модуль. Означення модуля та обчислення виразів, що містять модуль. Рівняння та нерівності з модулем. Графік функції, що містить модуль.

5. Обернена пропорційність. Гіпербола. Елементарні дробово-раціональні рівняння та нерівності.

6. Квадратична функція та її графік. Квадратні рівняння та нерівності.

7. Степінь. Перетворення виразів, що містять степені. Степенева функція.

9. Показникова функція. Елементарні показникові рівняння та нерівності.

10. Логарифмічна функція. Логарифмічні рівняння та нерівності.

11. Тригонометричні функції.

12. Похідна функції. Первісна та інтеграл.

Планіметрія та стереометрія також входять до програми ЗНО з математики, тому можемо запропонувати орієнтовний план підготовки:

1. Кути. Вертикальні та суміжні кути. Сума кутів у трикутнику.

2. Трикутники. Види трикутників. Розв'язування трикутників.

3. Прямокутний трикутник. Співвідношення між кутами та сторонами прямокутного трикутника.

4. Чотирикутники. Паралелограм та його властивості. Окремі види паралелограма: прямокутник, квадрат, ромб.

5. Трапеція.

6. Коло та його елементи. Вписані та центральні кути. Властивості вписаних та описаних трикутників та чотирикутників. Радіуси вписаних та описаних кіл.

7. Теорема Фалеса. Подібність трикутників. Застосування пропорційності до розв'язування задач.

8. Площа трикутника, зокрема прямокутного та рівностороннього. Площа паралелограма та його видів. Площа трапеції.

9. Взаємне розташування прямих на площині та у просторі. Взаємне розташування прямої і площини у просторі. Взаємне розташування площин у просторі.

10. Прямі тіла. Призма. Площа поверхні призми. Циліндр та площа його поверхні. Об'єм прямого тіла, зокрема призми та циліндра.

11. Піраміда та конус. Площа поверхні та об'єм.

12. Декартові координати на площині та у просторі.

13. Вектори на площині та у просторі.

Кожний етап підготовки доцільно підкріплювати не тільки розв'язуванням класичних прикладів, а й проходженням тестів з відповідної теми.

## **INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION FOR UKRAINE**

Nowadays, in all developed world countries, at the level of state policy, it has been stated that knowledge is increasingly becoming the basis for the society development, and the necessary means of social and economic progress in the XXI century is the humanity transformation into the society of “lifelong learning”. The quotation “from lifelong learning to learning through the life” can serve as the slogan of the overall educational system and most fully reflects the potential and objectives of non-formal education, which, in turn, should become one of the mechanisms for implementing the concept of education throughout life.

Moreover, to non-formal education any organized educational activity outside the formal system established is referred – a separate activity or an essential part of a broader activity, designed to serve the learning subjects and to realize the training goals. According to this classification, the differences are mainly administrative in nature. Formal education is associated with different educational institutions, non-formal – with community groups and other organizations, and informal education covers, for example, interactions with family, friends and work colleagues. As Fordham notes, these definitions do not mean that there is a rigid framework between the categories (Fordham, 1993).

Non-formal education, in accordance with Fordham, is connected with the fact that its organization and planning are provided by the students themselves (Fordham, 1993). Jeffs and Smith make a distinction between formal and non-formal education based on the construction of the educational program (Jeffs, and Smith, 1999). In this sense, formal education can, to a certain extent, be considered as education organized “from the top to the bottom”. Almost all training programs, provided by employers and the government, fall into this category. Non-formal education, in turn, is organized in the students interests and, as a rule, students themselves participate in the programs planning. It is largely carried out “from the bottom to the top”, on the basis of coordinated educational programs.

A modern vision of the features of non-formal adult education is presented on the website of the European Association for Adult Education: “Specially organized activities to promote a process in which people can consciously develop as individuals, rely on their own social opportunities in social relationships and activities by increasing knowledge and understanding; correlation of their own opinions and feelings with other people opinions and feelings; development of skills and methods of their expression” (Federighi, 1999).

It must be clarified that, within the framework set by the Council of Europe, non-formal education covers almost any educational type that is aimed at an exact, but at the same time freely chosen, taking into account the social context, while the main or only activity of non-formal education is not about



school or vocational training. Based on the expansion of its specific content, non-formal education covers almost all activities that are not aimed at obtaining a diploma or recognized completion certificate that occur outside the framework of an institutionalized, planned by a school or vocational training context.

While foreign research papers analysing of the corresponding direction it is allowed to conclude that in the world there is no single definition of the concept of “lifelong learning”. As synonymic series with lifelong education such terms can be used: “continuing education”, “adults’ education”, “further education”, “continuing education”, “permanent education”, “education through life”, etc.

According to the classification of the European reference framework of core competencies for learning throughout life, (Brussels, Council of the EU, № 2006/962 /EC of 12/18/2006) by content, all types of training in broad sense, including labor protection, computer, environmental, social, ethical literacy, vocational training (training, retraining, advanced training); general cultural additional education, not related with work activity; by training type of – formal and non-formal education, spontaneous (informal) education and training; on basic competencies – communication in the native language; communication in foreign languages; knowledge of mathematics and general knowledge in the field of science and technology; digital media skills; learning for knowledge; social and community skills; initiative and practicality; cultural awareness and expression.

In Ukraine, a national understanding of lifelong education, which includes non-formal education, is in its infancy, and training in entrepreneur, advanced training, other forms of training as components postgraduate education are considered its predecessors. It should be noted that in Ukraine the formalization of the lifelong education.

The difference between the types of postgraduate education can be determined by their commitment and financing. Periodic (1 time in 5 years) professional development qualifications of civil servants, teachers and doctors in the format of continuing education stands mandatory requirement and funded by the state. Staff retraining is carried out at the recipients’ initiative, their employers or the state (vouchers for the second education for persons over 45 at the expense of the Social Insurance Fund in case of unemployment). Retraining in Ukraine is a sufficiently developed and demanded area, mainly, in working, economic and managerial specialties.

In conclusion, it should be noted that at present, the concept of “non-formal education” is largely associated with the discourse of education throughout life. The analysis generalization of the international experience of non-formal adult education has made it possible to distinguish its following characteristics: - orientation to specific educational needs of various social, professional, demographic groups of the population; - concern regarding specific categories of persons; - lack of a coercive nature, based on adults’ self-motivation; - high personal learning meaning; - students’ internal responsibility for the educational activities result; - personality traits development that provide favorable conditions for a decent personal life, as well as successful participation in social

and working life; - providing opportunities to better understanding and, if necessary, changing the social structure surrounding; - development of mobility in the rapidly changing conditions of the modern world; - flexibility in the organization and training methods; - students' high level of activity; - students' self-esteem of the obtained results on the basis of criteria that are significant for them; - the foundation of the relationship between educators and trainees on mutual respect, democratic culture, participation culture.

#### REFERENCES

1. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018). Brussels. Available at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
2. Federighi Paolo (1999). Non- formal Education. Glossary of Adult Learning in Europe. Hamburg: UNESCO Institute for Education, p. 23. Retrieved from: URL:<http://www.eaea.org/index.php?k=15112>].
3. Fordham, P. E. (1993). 'Informal, non-formal and formal education programmes' in YMCA *George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2*, London: YMCA George William College.
4. Jeffs, T. and Smith, M.K. (1999). Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control? Milton Keynes: Open University Press.
5. On core competences for lifelong learning (2006). Recommendation No. 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council (EC). 18.12.2006. Available at: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975)

**I. В. Пархоменко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### **ФОРМИ ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УРСР**

Сьогодні є доцільним виважене, не заангажоване вивчення та узагальнення досвіту історико-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти у період стрімкого розвитку краєзнавства в системі освіти УРСР (50-60 роки ХХ століття). Особливої уваги заслуговує питання організаційних форм зазначеної роботи.

Найпоширенішими з форм організації роботи з дітьми у закладах позашкільної освіти радянської доби можемо назвати гуртки, секції, клуби та товариства.

Все ж найпопулярнішою формою організації історико-краєзнавчої роботи в УРСР був гурток. Так, 1950 році в Українській РСР працювало більше 7 000 гуртків юних мандрівників-краєзнавців, які створили 2750 краєзнавчих кутків, кімнат, музеїв. [3, арк. 8] А у 1970 році в Україні працювало 24 747 туристсько-краєзнавчих гуртки при школах та закладах позашкільної освіти, якими було охоплено 468 315 вихованців. [6, арк. 61]

Відповідно до рівня активності вихованців форми історико-краєзнавчої роботи поділяються на стаціонарні та пересувні.

<b>Форми організації роботи з дітьми у закладах позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку УРСР. [1, с. 246]</b>	
Гурток	первинна форма краєзнавчих об'єднань, де діти займаються поглибленим вивченням рідного краю (гуртки юних археологів, істориків, екскурсководів, етнографів, географів тощо). Склад гуртків першого року навчання – не менше 15 осіб, другого року навчання – не менше 12 осіб.
Секція	первинна форма позашкільних туристських об'єднань, де відбувається підготовка піонерів-інструкторів, молодших інструкторів туризму, діти займаються за окремими видами туризму (пішохідний, водний, велосипедний тощо) Склад гуртків першого року навчання – не менше 15 осіб, другого року навчання – не менше 12 осіб.
Клуб	форма організації туристично-краєзнавчої роботи. Він об'єднує декілька гуртків і секцій (більше трьох).
Товариство	(інститут громадянського суспільства) - об'єднання осіб, які цікавляться краєзнавством та туризмом. Товариство може складатися з 3-5 споріднених за змістом роботи секцій (істориків, геологів, літераторів, етнографів, туристів-краєзнавців тощо)

До стаціонарних форм ведення історико-краєзнавчої роботи ми можемо віднести роботу у музеях, архівах, бібліотеках, зустрічі з відомими людьми рідного краю, уявні подорожі краєм, краєзнавчі конференції, олімпіади, естафети, лекторії, виставки, конкурси, листування та обмін краєзнавчою літературою, видання альманахів, краєзнавчих журналів, випуск стінних газет та інші заходи, що проводилися на місці, в умовах закладу, населеного пункту.

У 1955 році країною прокотилася краєзнавча вікторина «В годину дозвілля». Того ж року на базі обласних ДЕТС проводилися вечори та ранки, присвячені визначним датам, зустрічі з передовиками промисловості та сільського господарства, героями Радянського Союзу, Героями Соціалістичної праці, лауреатами державних премій тощо [4, арк.15-16].

Серед пересувних форм історико-краєзнавчої роботи слід назвати прогулянки, екскурсії, походи, подорожі, експедиції, зльоти тощо. Наведені форми роботи з дітьми були доволі масовим явищем радянської системи народної освіти.

Підтвердженням цієї тези є той факт, що у 1965 році у експедиції «Дорогами семирічки» взяло участь 54 000 загонів, які об'єднали 1млн 500 тисяч учасників. Загони виконували конкретні завдання Інституту АН УРСР, державних музеїв та інших установ [5, арк. 3].

Серед розмаїття форм історико-краєзнавчої роботи наймасовішою вважалася Республіканська експедиція школярів «У країну знань», присвячена 100-річчю з дня народження В.І.Леніна. У 1970 році у ній взяло участь близько 2 млн. школярів, об'єднаних у 70 тисяч експедиційних загонів. [6, арк. 2] Зібрані школярами матеріали під час експедиції використовувалися для поповнення шкільних краєзнавчих музеїв, кімнат, куточків, залів.

Наступною чисельною та популярною серед учнівської молоді формою ТКР в радянській Україні були туристські зльоти, які проводилися на рівні школи, міста, району, області чи республіки. Ці заходи традиційно присвячувалися пам'ятним визначним датам: річницям створення КПУ, ЛКСМУ, уродинам В.І.Леніна, «великій Перемозі радянського народу у Великій Вітчизняній війні» тощо.

Наприклад, XII республіканський зліт юних туристів-краєзнавців України у 1970 році проводився у два етапи, у якому взяло участь більше тисячі школярів. На заході було заслухано 120 учнівських доповідей, інформацій та повідомлень історико-краєзнавчої тематики «Співці Чернігівщини», «Від Путивля до Карпат» тощо. Учасники зльоту для організації виставки привезли з собою біля 500 різноманітних експонатів – стендів, альбомів, фотографій, малюнків, вишивок, документів, колекцій, пам'яток матеріальної культури тощо [6, арк. 9].

Починаючи з 1973 року, у всіх республіках СРСР, у тому числі і УРСР, започатковується Всесоюзна туристсько-краєзнавча експедиція «Моя Батьківщина - СРСР», метою якої є комплексне вивчення рідного краю і охорони навколишнього природного середовища. Основними напрямками експедиції стали «Ідеї Леніна живуть», «В буднях великих будов», «В боях відстояли вітчизну свою», «Ім'я Леніна на прапорі нашому», «До таємниць природи», «Мистецтво належить народові» [2, арк. 40-42].

У 70-их роках фактично у кожному закладі освіти Української РСР активно ведеться ТРК, проводяться огляди шкільних музеїв, проводяться експедиції та походи, під час яких діти вивчають та досліджують історію рідного краю, збирають матеріали для краєзнавчих музеїв, музеї бойової і трудової слави, Ленінських кімнат, ведуть пошуково-дослідницьку роботу [7, с. 88].

Таким чином, попри однозначні недоліки, такі як заідеологізованість змістових засад ТКР, можемо зробити висновок про доцільність використання досвіду закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку радянського періоду для об'єктивного аналізу форм організації такої роботи з дітьми та учнівською молоддю в тодішніх умовах.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Внешкольное образование. М.: Просвещение, 1978. 256 с.
2. *Накази по Сумському обласному відділу народної освіти за 1979 рік.* Держархів Сумської обл. Ф. Р-3551. Оп. 1. Спр. 165. 58 арк.
3. *Отчёт о производственной деятельности станции за 1950 рік.* ЦДАВО України. Ф. Р-4715. Оп. 2. Спр. 20. 104 арк.
4. *Отчёт о производственной деятельности станции за 1955 рік.* ЦДАВО України. Ф. Р-4715. Оп. 2. Спр. 58. 69 арк.
5. *Отчёт о производственной деятельности станции за 1965 рік.* ЦДАВО України. Ф. Р-4715. Оп. 2. Спр. 205. 58 арк.
6. *Отчёт о производственной деятельности станции за 1970 рік.* ЦДАВО України. Ф. Р-4715. Оп. 2. Спр. 349. 69 арк.
7. Соловей Л. Туристично-краєзнавча робота в загальноосвітніх і позашкільних навчально-виховних закладах України (60–80-і рр. ХХ ст.). *Краєзнавство.* 2011. № 3. С. 87-92.

## ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК КОМПАРАТИВІСТИКИ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Потреби інтеграції України у світовий економічний простір, реінтеграції у світове культурне середовище зумовлюють необхідність ретельного системного вивчення порівняльної педагогіки як галузі наукових знань [2, 6]. Зокрема, аналіз теоретичних і практичних здобутків у галузі порівняльної освіти дорослих дав можливість з'ясувати, що наприкінці ХХ ст. освіта дорослих як предмет порівняльно-педагогічного дослідження здебільшого вивчалася дослідниками у трьох відносно самостійних аспектах: як процес, який розвивається у часі під впливом певних факторів; як соціальний інститут суспільства; як соціально-педагогічне явище. Основною метою таких досліджень було: по-перше, здійснити аналіз систем освіти дорослих; визначити ефективність освітніх методів та закладів; акцентувати увагу на взаємозв'язках освіти дорослих і суспільства; визначити та обґрунтувати певні закономірності у розвитку освіти дорослих [1, с. 49–50].

Протягом останніх трьох десятиліть спостерігається значне зростання джерел, пов'язаних з андрагогікою, можливістю її перетворення в наукову дисципліну, поява багато дискусій про її поняття та предмет, наукову структуру, зв'язок з іншими науками, її методологічні орієнтації тощо. Спостережувані з порівняльного ракурсу, сформульовано декілька концепцій, які потребують критичної оцінки та визначення їх наукової цінності. Учені наголошують, що жодна з цих концепцій не з'являється у «чистому» вигляді без будь-яких особливостей чи впливу понять, що надходять з інших середовищ. Розглянемо, як вони набули форми та як поширилися.

Європа була колискою багатьох наук. Прагнучи знайти коріння андрагогіки, ми виявляємо, що нам потрібно повернутися до Європейської цивілізації. Ідеї про андрагогіку поширилися в декількох європейських країнах і звідти дійшли до інших континентів, особливо американського, лише повернувшись до нас у трохи зміненому вигляді, «приправленому» іншими школами думки. Це запозичення та повернення є особливістю природного процесу еволюції наукової думки в сучасній цивілізації. Сьогодні Європа шукає свою ідентичність у численних сферах суспільного, наукового та культурного життя. Освіта та навчання дорослих як сфера соціальної та освітньої практики може стати вагомим фактором досягнення єдиної Європи. Якщо це правда, варто було б замислитись над подібностями та відмінностями підходу до андрагогіки як наукової дисципліни та навчального предмета. Ми не повинні випускати з уваги той факт, що за останні кілька десятиліть у Європі накопичився значний обсяг знань, що зумовило необхідність перейти до його переоцінки та систематизації, визначення

подібностей й відмінностей, що існують в окремих країнах та школах андрагогічної думки і, таким чином, зможемо виділити загальну природу, що виходить за межі соціального та національного середовища та стає загальною цивілізаційною власністю. Ми можемо запитати себе, чи вносимо ми адекватний внесок у цей цивілізаційний процес. Історичний досвід навчив нас, що якщо ми увійдемо у вузькі національні межі та спорудимо стіни проти «іноземного впливу», ми будемо прямувати до свого роду *андрагогічного етноцентризму* та *провінціалізму*, позбавленого будь-якої наукової перспективи.

За останні сорок років існували ідеологічні бар'єри, що стояли на шляху глобального світогляду в андрагогіці (як і інші суспільні науки). Вони поділялися на «буржуазні» та «соціалістичні» з метою включення її в ідеологічні суперництва. Час показав, що такий поділ не зміг витримати випробування історією. Таким чином, Душан Савічевич (Dusan Savicevic, 1997) вважає, що доцільним є вибір *цілісного підходу* до розгляду андрагогічних явищ, особливо у випадку синтезів загального теоретичного впливу [8, с. 63–70]. Європейське походження терміну «*андрагогіка*» добре відоме більшості студентів освіти дорослих. Незважаючи на те, що німецькому ученому Олександру Каппу (Alexander Kapp) приписується перше вживання цього поняття в 1833 році, Душан Савічевич (Dusan Savicevic) відзначив його грецьких та римських попередників, а також багату Європейську традицію цього світу в ХІХ та на початку ХХ століття [7, с. 210]. Натомість Янг (Young, 1985) сприйняв Європейську концепцію андрагогіки як більш комплексну, ніж Американська концепція, хоча він вважав, що європейці не використовують терміни «андрагогіка» та «освіта дорослих» синонімічно. Крім того, головним критичним елементом європейської андрагогіки є те, що доросла людина супроводжує або допомагає одному або більше дорослим стати більш вишуканим та компетентним дорослим, а також, що мають бути відмінності в цілях андрагогіки та педагогіки (сприяння дитині стати дорослою). Так само повинні бути відмінності у відносинах між учителем і дорослими учнями та стосунках між учителем і дітьми [5, с. 12].

Кожна країна має своє розуміння освіти дорослих. Щоб мати можливість порівняти та обговорити майбутнє освіти дорослих, необхідно обговорити різні розуміння. Щоб мати можливість зрозуміти країну та її систему освіти, необхідно враховувати історичний розвиток сектору освіти з акцентом на освіту дорослих. Історичний розвиток свідчить про його вплив на освітні системи, а також на академічну професіоналізацію в кожній країні [4, с. 87], у тому числі у Греції. Так, порівняльна освіта в грецьких університетах була запроваджена у 1980-х рр. ХХ ст., зі створенням педагогічних факультетів, двох лабораторій та виданням журналу. Ранній акцент робився на аналізі освітньої політики з точки зору припущень про «напів-периферійність» Греції в межах Європи. Пізніше акцент перемістився на те, що також називалося «модернізацією» – обрамленою вступом до

Європейського економічного співтовариства. Акцентовано увагу на освітній політиці в інших європейських країнах та освітній політиці Європи, на відміну від Греції, яка ще не засвоїла те, що стає «європейським дискурсом». Існував постійний мотив – роздуми над методологією, – але мінливі концепції модернізації, більш-менш постійне занепокоєння щодо реформування грецької освіти та теми освіти в межах ЄС домінували в академічній роботі щодо порівняльної освіти в Греції – навіть після 2010 року та нової великої економічної кризи. У зв'язку з цим оптимістична думка полягає в тому, що порівняльна освіта продовжуватиме розвиватися в грецькому університеті шляхом викладання та досліджень [6].

Зокрема, геометрично прогресивні зміни, що відбулися в останні роки в соціальних, фінансових, культурних та технологічних аспектах грецького суспільства, викликають сильну життєдіяльність у сфері освіти дорослих. Характерним прикладом такої жвавості є гнучкість, необхідна працездатному населенню щодо співпраці, зміни форм роботи або навіть зміни професії. Отже, ЄС визнав навчання дорослих невід'ємною діяльністю сучасних суспільств та інтегрував його у свою політику і заохочує своїх членів до стратегічного вибору. Успішне протистояння викликам сьогодні може бути досягнуто шляхом впровадження нових методів навчання, які можуть розширювати можливості людських ресурсів, надаючи їм нові знання та навички, щоб вони динамічно реагували на наявні зміни та невпевненість. Роль тренера для дорослих у межах навчання упродовж життя змінює напрямок. Перевизначення цієї ролі, що впливає із сучасних потреб Суспільства Знань, пов'язане із підтримкою Соціальних Навичок, які покращують навчання упродовж життя тощо. – С. 102–103 [3, с. 100–109].

Таким чином, компаративістика у сфері освіти дорослих Грецької республіки пройшла тернистий шлях від інституціалізації до академічної професіоналізації, а саме: перевизначення ролі педагога дорослих у відповідь на виклики сучасного Суспільства знань.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Огієнко, О. І. (2011). Порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих як перспективний напрямок розвитку педагогічної компаративістики. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 1, 47–50. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.
2. Сбруєва, А. А. (2015). Історичні етапи розвитку порівняльної освіти: глобальний та національний контексти [Текст]. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українським компаративістів : хрестоматія*. – Київ : Педагогічна думка, 6–29. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/4039>
3. Chatziefstathiou, Efthimios, Phillips, Niki. (2011). From Pedagogy to Adult Training: A Comparative Research on the Roles of the Educator-School Teacher and the Adult Trainer. *Review of European Studies*, 3, (1), 100–109.
4. Egetenmeyer, Regina (ed.). (2015). Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond Comparative Perspectives. From the 2015 Würzburg Winter School Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond. *Studies in Andragogy, Pedagogy And Gerontology*, 67, 278 p. URL: [https://www.hw.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06030230/user\\_upload/Winter\\_School\\_Book\\_2016.pdf](https://www.hw.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06030230/user_upload/Winter_School_Book_2016.pdf)

5. Henschke, J. A. (2009). *A Perspective on the History and Philosophy of Andragogy: An International Sketch*. In Proceedings of the Commission on International Adult Education [CIAE] Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference, Boucouvalas, M. [Ed], Vol. 1, 54–122. URL: [https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1433&context=utk\\_IACE-browseall](https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1433&context=utk_IACE-browseall)
6. Prokou, Eleni. (2018). Comparative education in Greece, as a European ‘semi-periphery’. *Journal Comparative Education*, 54 (4), 530–547. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050068.2018.1530498>
7. Rachal, John R. (2002). Andragogy’s Detectives: A Critique Of The Present And A Proposal For The Future. *Adult Education Quarterly*, 52 (3), 210–227.
8. Savicevic, Dusan M. (1997). *Andragogy in European framework: comparative consideration*. Reproduced from 1990 Conference Proceedings, pp. 63–70. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002830.htm>



## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА СВІТОВОМУ КОНТЕКСТАХ

<b>Галій Л. В., Кайдалова Л. Г., Фесенко В. Ю.</b> Дистанційне навчання в системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників фармацевтичних і медичних закладів освіти .....	3
<b>Заярна І. С.</b> Дистанційне навчання англійського аргументативного письма студентів-правників як предмет методичного дослідження.....	5
<b>Мынбаева А. К.</b> Педагогика 2.0 и образование 3.0: цифровое будущее.....	9
<b>Назаренко О. Є.</b> Розвиток дистанційного навчання в Південній Кореї.....	12
<b>Рябко А. В.</b> Вебінар як форма дистанційної освіти .....	14

### РОЗДІЛ 2. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

<b>Козлов Д. О.</b> Інноваційна культура як вектор розвитку сучасного суспільства .....	17
<b>Кулагіна Т. В.</b> Управління інноваційним розвитком закладу освіти .....	20
<b>Мaksymenko Т. М.</b> Requirements to a modern organization manager in the context of professional self-realization .....	22
<b>Мізюк В. А., Бадалова Аїда мардан кизи</b> Готовність учителів до інноваційної діяльності в умовах реформування освіти.....	24
<b>Онищенко Я. О.</b> Сучасні підходи до розуміння сутності поняття «управління навчальним закладом» .....	28
<b>Прихожай А. В.</b> Роль управлінської культури адміністратора у формуванні іміджу установ культури .....	30
<b>Фесенко І. В.</b> Сучасна місія закладу середньої освіти як складової процесу стратегічного менеджменту .....	33
<b>Шихненко К. І.</b> Управління науковою роботою в університетах США: історичний аспект.....	35
<b>Шмалей С. В.</b> Вектори сучасної вищої освіти у глобалізованому суспільстві .....	38

### РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

<b>Бачієва Л. О.</b> Дослідницькі уміння педагога в сучасних умовах освітнього процесу .....	41
<b>Борзенко О. П.</b> Вплив інноваційних навчальних технологій на мотиваційний процес заохочення викладача іноземної мови до професійного розвитку .....	43
<b>Будяньський Д. В.</b> Риторичний воркшоп (workshop) у системі професійної підготовки майбутнього вчителя .....	46

<b>Галецький С. М.</b> Особливості організації експериментального дослідження формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій .....	47
<b>Гармаш О. М.</b> Тьютор – ключова фігура системи освіти XXI ст. ....	51
<b>Глушко О. З.</b> Особливості підвищення професійного рівня шкільного вчителя у Польщі .....	53
<b>Даниленко О. Б.</b> Проектування системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах .....	56
<b>Дєордіца Т. Ю., Білевич С. В.</b> Ергономічна якість академічних мультимедіа-презентацій: критерії для самостійного оцінювання .....	59
<b>Єфремова Г. Л., Зосименко О. В.</b> Складові професійної спрямованості особистості .....	62
<b>Кокнова Т. А.</b> Науково-дослідницький компонент в контексті лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов .....	65
<b>Кравченко О. Ю.</b> Особливості впровадження медіаграмотності у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільних предметів .....	67
<b>Кривонос О. Б.</b> Підготовка майбутнього вчителя до активізації пізнавальної діяльності учнів в умовах евристичного навчання .....	70
<b>Musaeva Adiba.</b> On the issue of modern methods of teaching foreign languages.....	72
<b>Нікольська Н. В., Жуковська О. А.</b> Teacher training as a development tendency in the USA .....	74
<b>Пінчук Д. М.</b> Креативність як важлива складова вчителів музики в системі неперервної професійної освіти .....	77
<b>Салі О. В.</b> Інтерактивна модель формування соціокультурної компетентності у студентів у процесі вивчення іноземних мов .....	80
<b>Tumenko M. M.</b> Professional competence of a specialist of vocational and career guidance in secondary schools in England.....	83
<b>Христій Ю. Г.</b> Інноваційні тенденції розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі ..	85
<b>Цзюй Жань.</b> Творча індивідуальність майбутнього педагога-музиканта: ознаки становлення .....	88
<b>Чернякова Ж. Ю.</b> Інноваційні освітні технології як засіб оптимізації професійної підготовки майбутнього фахівця .....	90
<b>Shparuk O. M.</b> Features of teacher's professional development in China .....	93

#### **РОЗДІЛ 4. ОСВІТА ОБДАРОВАНИХ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТИ**

<b>Бойченко М. А.</b> Розвиток цифрового інтелекту обдарованих школярів у світлі концепції нової української школи.....	95
<b>Зайцева М. А.</b> Виховний потенціал закладів загальної середньої освіти щодо розвитку обдарованих учнів .....	97
<b>Лавриченко Н. М.</b> Освіта обдарованих: вітчизняний та міжнародний контексти. ....	100
<b>Шульга О. В.</b> Розвиток виконавських здібностей обдарованої учнівської молоді в недільних школах .....	103

## РОЗДІЛ 5. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: СВІТОВИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

<b>Бєлова О. Б.</b> Особливості прояву емоцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення .....	105
<b>Бєседа В. В.</b> Особливості корекції поведінки у дітей з ЗПМР в умовах інклюзивної освіти .....	108
<b>Іваній О. М.</b> Інтегрування дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір України як фундаментальне право людини .....	110
<b>Колишкін О. В.</b> Історичні передумови розвитку фізкультурно-оздоровчого та спортивного руху осіб з обмеженими можливостями .....	112
<b>Кухта І. М.</b> Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку України .....	116
<b>Бєседа В. В., Марчук В. С.</b> Показники гнучкості у дітей дошкільного віку з затримкою моторного розвитку .....	118
<b>Почкун Ю. О.</b> Освіта дітей з аутистичними порушеннями .....	121
<b>Прядко Л. О.</b> Актуальні проблеми діяльності інклюзивно-ресурсних центрів .....	124
<b>Шевченко О. І.</b> Інклюзивне навчання як інноваційна тенденція соціалізації дітей з особливими потребами .....	126
<b>Шевченко В. М.</b> Сучасний стан інтеграційних процесів для дітей з особливими потребами в Польщі .....	128

## РОЗДІЛ 6. НОВА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ

<b>Бєрезовська Л. І.</b> Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників на засадах інтегрованого підходу .....	131
<b>Гончаренко О. В.</b> Гендерний компонент як визначальна характеристика підготовки майбутніх соціальних працівників .....	134
<b>Іонова І. М.</b> Проектна діяльність як інструмент менеджменту соціальної роботи .....	137
<b>Панасюк В. Ю.</b> «Постдраматичний театр» як одна з сучасних соціокультурних технологій .....	139
<b>Полякова О. М.</b> Застосування мультиплікаційних фільмів у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників .....	142
<b>Полянчик А. О.</b> Особливості соціально-педагогічної роботи з вихованцями центру соціально-психологічної реабілітації дітей .....	144
<b>Пономаренко Л. І.</b> Зміст соціальної роботи з дітьми із вразливих сімей в умовах об'єднаних територіальних громад .....	147
<b>Протас О. Л.</b> Формування компетентності майбутніх соціальних працівників до роботи з обдарованими дітьми: теоретичний аналіз проблеми .....	150
<b>Пухно С. В., Скринник І. В.</b> Емоційне вигорання соціальних працівників як психологічна проблема .....	154

## РОЗДІЛ 7. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

<b>Бобрицька Г. С., Пташний О. Д.</b> Методичні аспекти математичної підготовки дорослих людей для вступу до ЗВО з урахуванням їх пізнавально-психологічного розвитку .....	157
<b>Glyva Ya. M.</b> International experience in the development of non-formal adult education for Ukraine .....	160
<b>Пархоменко І. В.</b> Форми історико-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти УРСР .....	162
<b>Постригач Н. О.</b> До питання про розвиток компаративістики в освіті дорослих Грецької республіки .....	165

Наукове видання

Матеріали I Міжнародної  
науково-практичної конференції

**ОСВІТА ДЛЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:  
ВИКЛИКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**  
(29–30 жовтня 2019 року)

Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019 р.  
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***В. І. Шейко***  
Комп'ютерна верстка ***І. А. Чистякова***

Підписано до друку 28.10.2019.  
Формат 60x84/16. Гарн. Times. Папір офсет.  
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 10,06  
Тираж 200 пр. Вид. № 209.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка  
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка