

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ
Науково-навчальний центр прикладної інформатики

ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

ІННОВАЦІЙНІ ПРОГРАМИ І ПРОЕКТИ В ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІЦІ, ОСВІТІ

МАТЕРІАЛИ
Міжнародної науково-практичної конференції

*15–16 березня 2019 р.
м. Одеса*

Одеса
Інститут інноваційної освіти
2019

УДК 37(470+571)(063) (Укр)
ББК 74
І66

До збірника увійшли матеріали наукових робіт (тези доповідей, статті), надані згідно з вимогами, що були заявлені на конференцію.

*Роботи друкуються в авторській редакції, мовою оригіналу.
Автори беруть на себе всю відповідальність за зміст поданих матеріалів.
Претензії до організаторів не приймаються.
При передруку матеріалів посилання обов'язкове.*

Відповідає п. 12 Порядку присудження наукових ступенів Затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2013 р. № 567.

І66 **Інноваційні програми і проекти в психології, педагогіці, освіті** : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 15–16 березня 2019 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. – Одеса : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2019. – 112 с.

Матеріали конференції рекомендуються освітянам, науковцям, викладачам, здобувачам вищої освіти, аспірантам, докторантам, студентам вищих навчальних закладів тощо.

Відповідальний редактор: *С.К. Бурма*
Коректор: *П.А. Нємкова*

Матеріали видано в авторській редакції.

УДК 37(470+571)(063) (Укр)

© Усі права авторів застережені, 2019
© Інститут інноваційної освіти, 2019
© Друк ФОП Москвін А.А., 2019

Підписано до друку 20.03.2019. Формат 60x84/16.

Віддруковано з готового оригінал-макету.

Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Literaturnaya. Ум. друк. арк. 6,51.

Зам. № 2003-1. Тираж 100 прим. Ціна договірна. Виходить змішаними мовами: укр., пол., анг.

Виготівник. ФОП Москвін А.А. Поліграфічний центр «Сору Art».

69095, Запоріжжя, пр. Леніна, 109. Тел.: +38-094-133-87-81.

Інститут інноваційної освіти: e-mail: novaosvita@gmail.com; сайт: www.novaosvita.com

**Видання здійснене за експертної підтримки
Науково-навчального центру прикладної інформатики НАН України
03680, Київ-187, просп. Академіка Глушкова, 40.**

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37

О.В. Гордєєва,

викладач-методист Київської дитячої художньої школи №7

Є.Г. Корнієнко,

кандидат фізико-математичних наук, старший викладач
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

В.І. Корнієнко,

викладач-методист Київської дитячої художньої школи №7

МЕТОДИ ЗАПОБІГАННЮ ПРОЯВІВ ДИСКРИМІНАЦІЇ ЗА ВІКОМ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анотація. У статті аналізується проблема проявів дискримінації за віком у різноманітних закладах освіти. Вияснення причини виникнення дискримінації та пошуки методів її запобігання.

Ключові слова: дискримінація за віком в освітніх закладах, прояви дискримінації, методи запобігання дискримінації.

Постановка проблеми. Проблема дискримінації завжди була і зараз залишається актуальною. Зокрема дискримінація за віком, на неї звертають увагу, але чомусь більше акцентують на утисках старших людей, забуваючи, не помічаючи дискримінацію за віком дітей. Часто приниження через малий вік починається ще в сім'ї і продовжується в дитсадку та школі.

Завдання педагогіки запобігати проявам дискримінації за віком в освітніх закладах, та вихованням сприяти недопущенню таких проявів взагалі. Навчити нове покоління судити про співгромадян по їх вчинках, а не за віком, чи якимись іншими ознаками.

Стан дослідження. Дискримінації за віком приділяли і приділяють досить велику увагу. Є різні форми ейджизму, такі як: едалтоцентризм, джейнізм, едалтизм. В Україні на законодавчому рівні стараються захистити дискримінованих. Так Конституцією України передбачено, що кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості [1]. А в статті 24 Конституції України сказано, що громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за

ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками [1]. Але окремим пунктом на законодавчому рівні проблема дискримінації за віком в освітніх закладах не розглядалася.

Викладення основного матеріалу. Подоланню проявів дискримінації приділяється велика увага, але дискримінація все ж таки є. Чому? Можливо причина тягнеться з далекого минулого. Члени суспільства свідомо, чи не свідомо, пригнічували непрацездатних — тих, кого були змушені утримувати. Цивілізоване суспільство старається захистити всіх своїх громадян і працездатних, і непрацездатних, та не просто подолати те, що набувалося віками.

Дискримінація за віком — саме звичайне явище в нашому суспільстві. Ми навіть не звертаємо на це увагу. І, можливо, багато хто не бачить в цьому нічого поганого. Той старий, той малий. Ми постійно у вікових прив'язках. Від гендерної нерівності наше суспільство потроху відходить, а з віковою спокійно мириться.

Міжнародна спільнота бачить потребу у захисті прав дітей. Про це йдеться у “Конвенції ООН про права дитини” де сказано, що в усіх діях щодо дітей, незалежно від того, здійснюються вони державними чи приватними установами, що займаються питаннями соціального забезпечення, судами, адміністративними чи законодавчими органами, першочергова увага приділяється якнайкращому забезпеченню інтересів дитини [2]. Але окремо дискримінація дітей за віком у ній не згадується.

Коли мова йде про ейджизм, в першу чергу згадують утиски старших осіб і замовчують про дискримінацію за віком дітей. Можливо, тому, що неповнолітні не вміють заявити про утиски що до себе і в більшій мірі залежні від своїх опікунів.

В загальноосвітніх школах діти розділені за віком по класах. В них обмежена можливість спілкування з іншими віковими категоріями учнів. Інша справа в позашкільних освітніх закладах, там групи можуть бути різновіковими.

Для прикладу візьмемо художню школу. При роботі в такому позашкільному закладі дуже корисне спілкування дітей різних за віком. Молодші учні бувають ідеями, старші більш майстерно працюють. І в симбіозі спільної роботи, або спостерігаючи за творчістю один за одним учні поважають один одного не за вік (ти старший значить розумніший, сильніший та інше), а за особисті якості.

На законодавчому рівні дискримінація в Україні заборонена. Так в Законі України Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні, відповідно до Конституції України, загальноновизнаних принципів і норм міжнародного права та міжнародних договорів України всі особи незалежно від їх певних ознак мають рівні права і свободи, а також рівні можливості для їх реалізації [3]. Отже діти мають рівні права, але не мають достатньо знань, щоб ними скористатися. Завдання освітніх закладів дати їм ці знання.

Часом і викладачі вчать у дітей і це цілком природно. Людина яка схильна до навчання відкрита до всього що їй цікаво, здатна навчить чомусь новому. Оцієї поваги за особисті якості, за професіоналізм, нам в суспільстві і не вистачає.

В Законі України про освіту підкреслено про необхідність рівних умов доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак [4]. Але приниження за віком часом є перешкодою до повноцінного отримання знань. Важливо на це звернути увагу в загальноосвітніх школах, в яких на перервах виходять в спільні коридори діти різного віку. Там часто старші учні ображають молодших. Молодші менш захищені. Закон про булінг один із гарних прикладів, як наше суспільство намагається організувати безпеку і повагу в школах. В ньому йдеться про «захист під час освітнього процесу від будь-яких форм насильства та експлуатації, у тому числі булінгу (цькування), дискримінації за будь-якою ознакою, від пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю» [5].

Суспільство намагається урівняти можливості людей і з особливими потребами з іншими. Таким чином, тенденцію до виправлення різних дискримінацій ми спостерігаємо, але питання дискримінації за віком у нас в суспільстві є неактивним.

Нас переслідують ярлики і штампи: “ти замалий для цього”, “ти застарий для того”. Люди по-різному розвиваються. Є люди які вчаться і креативні, відкриті для нового, і так би мовити, в старшому віці. А є люди які не розвиваються і пасивні в досить молодому віці. І в Законі про освіту сказано, що Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [4].

Так що суспільство потрібно перелаштовувати не на порівняння за віком, а на порівняння особистих якостей, цінувати можливості та відходити від звичних вікових класифікацій. Процес складний, адже від народження, особи за віком розміщуються на різні шаблі можливостей. Так, наприклад, в суспільстві прийнято звертатися до дітей на “Ти”, а вони до дорослих мусять звертатися на “Ви”. Вже маємо нерівність.

Згідно Конституції України діти рівні у своїх правах незалежно від походження [1]. Але мова йде про те, що діти рівні тільки між дітьми, а не в порівнянні з дорослими. В освітніх закладах з першого звертання здобувачі освіти і викладачі займають нерівні позиції. Було б доцільно відмовитися від звертання, яке робить поділ за віком, а запровадити інше, нейтральне, яке б підходило однаково всім віковим категоріям. Або ж дорослим звертатися до дітей також на

“Ви”, так, як вони звертаються до інших дорослих, до того часу, поки за взаємною згодою не перейдуть на інший рівень спілкування, на “Ти”.

На сьогоднішній день утиски дітей за віком поширені у всіх сферах нашого суспільства. Їх принижують тільки тому, що вони діти і не можуть захистити самі себе. В громадському транспорті зрілі особи можуть зігнати з сидіння підлітка, бо він молодший, навіть не запитавши про його самопочуття.

Питання морального приниження дітей за віком залишається невирішеним, хоч Закон України Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні спрямований на: недопущення дискримінації; застосування позитивних дій; створення умов для своєчасного виявлення фактів дискримінації та забезпечення ефективного захисту осіб та/або груп осіб, які постраждали від дискримінації; виховання і пропаганду серед населення України поваги до осіб незалежно від їх певних ознак, поширення просвітницької діяльності у цій сфері [3]. “Дідівщина” в суспільстві і зокрема в освітніх закладах не тільки не викорінюється, а навіть культивується. Тому необхідно відкрити очі на цю проблему і почати працювати над її вирішенням.

Конвенція про права дитини забезпечує дитині право вільно висловлювати свої думки; це право включає свободу шукати, одержувати і передавати інформацію та ідеї будь-якого роду незалежно від кордонів в усній, письмовій чи друкованій формі, у формі творів мистецтва чи за допомогою інших засобів на вибір дитини [2]. Право діти мають, та не завжди мають змогу його використати. А зокрема, використання тестів для оцінювання знань, взагалі не передбачає наявності власної думки в опитуваних. Така ситуація шкодить розвитку креативного мислення. Було б доцільно в закладах освіти у окремому завданні висловити власний погляд на створення світу, місце людини в ньому, свій погляд на природу, на простір і час. Описати свій погляд, хай “неправильний”, але свій, а не загальноприйнятий. Виконувати таке завдання щороку. Періодично можна порівнювати динаміку змін своїх поглядів. Таке завдання розвиватиме творчий підхід до вивчення свого оточення, природи світу.

В навчальному процесі також доцільно переймати позитивний досвід ВНЗ, де заняття розділені на лекції (на яких розказує викладач і йому можна задавати питання не боячись отримати погану оцінку) та практичні заняття (на яких уже відповідають здобувачі знань). Також добре зарекомендувала себе рейтингова система оцінювання, де немає поганих оцінок, а є тільки бали набрані за навчальний період. При цьому навіть не сама вдала відповідь біля дошки іде в плюс до рейтингу, що заохочує до сміливості висловити свою думку, спроби розв'язати задачу, до креативності. За такого підходу проявляється повага до здобувача освіти, його роботи, старанності та точки зору.

Важливу роль у використанні свого права відіграє повна залежність неповнолітніх від своїх батьків, чи опікунів. В Конституції України сказано, що батьки зобов'язані утримувати дітей до їх повноліття. Повнолітні діти зобов'язані піклуватися про своїх непрацездатних батьків [1]. Непрацездатні батьки добиваються своїх прав, а діти не вміють цього зробити. Не жаль не всім щастить з адекватними батьками. Буває по різному.

Висновки. Подолати віками напрацьовані шаблони відносин непросто, над цим потрібно багато працювати. Заклади освіти повинні викорінювати прояви дискримінації на своїх теренах і сіяти зерно міжвікової рівності, яке проросте в майбутньому. Згідно Закону України про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) мають сприяти розробленню плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) в закладах освіти [5]. Серед цих заходів має бути вирішена проблема дискримінаційного звертання на “Ти” до молодих здобувачів освіти.

Боротися з проявами приниження за віковою ознакою потрібно у всіх сферах суспільства, як вказано у Конвенції про права дитини, потрібно вживати всіх необхідних законодавчих, адміністративних, соціальних і просвітних заходів з метою захисту дитини від усіх форм фізичного та психологічного насильства, образи чи зловживань, відсутності піклування чи недбалого і брутального поводження та експлуатації [2].

Література

1. Конституція України: Закон України від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>. (дата звернення 10.03.2019).
2. Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення 10.03.2019).
3. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні: Закон України від 06 вересня 2012 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17> (дата звернення 10.03.2019).
4. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 28.01.2019).
5. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18 грудня 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (дата звернення 10.03.2019).

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

О.С. Прокопова,

директор Харківського ліцею № 149 Харківської міської ради
Харківської області, кандидат педагогічних наук

Ю.П. Селевко,

заступник директора з НВР Харківського ліцею № 149
Харківської міської ради Харківської області, кандидат історичних наук

STEM-ОСВІТА ЯК НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЛІЦЕЮ

Сучасний світ швидко змінюється. З'являються нові технології, які змінюють не тільки матеріальний та соціальний аспекти буття людини, а й провокують зміни в економіці та на ринку праці. Крім появи нових професій, з'являтимуться і принципово нові вимоги до працівників. Адже життя нового суспільства потребуватиме і особистості нового типу – здатної до сучасних умов соціальної мобільності, до засвоєння передових технологій, до креативного підходу у вирішенні життєвих ситуацій, до самостійного прийняття рішень і відповідальності за них.

Одним із соціальних інститутів, що виконує функцію підготовки підростаючого покоління до життя є школа. І сьогодні, ми, повинні подумати про те, що саме школа, готує людину майбутнього, якій буде потрібна всебічна підготовка і знання із найрізноманітніших освітніх галузей, інженерії та технологій. Тому модернізація освітнього середовища є нагальною потребою.

І мотиватором такої модернізації стає STEM.

Чому саме STEM?

Бо STEM – це освіта майбутнього, це комплексний міждисциплінарний підхід, який поєднує у собі природничі науки з технологіями, інженерією і математикою. У цьому гармонійному поєднанні – головна перевага STEM, бо як і наше життя – усі предмети – взаємозалежні та інтегровані в єдине ціле.

Метою діяльності ХЛ № 149 є підготовка конкурентноспроможного випускника, здатного до навчання та розвитку у змінному високотехнологічному, мультикультурному середовищі, який не просто вчиться генерувати цікаві ідеї, а й відразу втілює їх у життя, навчається планувати свою діяльність.

Колектив Харківського ліцею № 149 почав робити перші кроки у запровадженні STEM в освітній процес з 2017 року. Особливістю навчання в

нашому ліцеї є поглиблене вивчення не тільки предметів природничо-математичного циклу, але й філологічного напрямку. Це сприяє долученню до процесу впровадження STEM-освіти і вчителів гуманітарних предметів.

Перед педагогічним колективом ліцею постало завдання розробити стратегію дій з впровадження STEM:

- опрацювати нормативно-правові документи;
- вивчити підходи та особливості сучасної STEM-освіти;
- проаналізувати можливості впровадження STEM в ХЛ № 149.

Була проведена організаційно-методична робота серед педагогів закладу щодо впровадження STEM-орієнтованого навчання. Адміністрація ліцею взяла участь у роботі WEB-STEM школи 2017, були проведені семінари для ознайомлення вчителів з особливостями STEM-освіти, учителі брали активну участь у вебінарах та конференціях, присвячених STEM-освіті. Це забезпечило інформаційний супровід методичної роботи вчителів ліцею та сприяло підвищенню їх творчого потенціалу.

Були визначені основні напрямки впровадження STEM у ліцеї: STEM-урок, проектна діяльність, впровадження в освітній процес LEGO, STEM-екскурсії, пошуково-дослідницька діяльність, проведення КФМР для вчителів.

Міждисциплінарний підхід STEM освіти реалізується в ліцеї під час проведення інтегрованих уроків. Учителі ліцею накопичили досвід проведення інтегрованих уроків з біології та математики, біології та хімії, математики та трудового навчання, біології та української мови, української літератури та іноземної мови. Під час таких уроків учні набувають здібності видозмінювати ті стереотипи мислення, яких вони вже навчилися, вчать моделювати нові підходи до осмислення раніше засвоєного або нового матеріалу, створюють певні продукти (презентації, текстові документи, тощо), розвивають творчі здібності та удосконалюють комунікативні навички.

Особливе місце у впровадженні STEM-освіти посідає використання інформаційно-комунікаційних технологій. У ліцеї діють два кабінети інформатики, на базі яких, в тому числі, проводяться і інтегровані уроки.

Ефективним засобом STEM-освіти в ліцеї є проектна діяльність. У ліцеї функціонує творча науково-інформаційна лабораторія «Формат», головною метою якої є створення умов для творчого та інтелектуального розвитку дитини в позаурочний час, формування дослідницької компетентності, здатності до самостійних спостережень, дослідів, експериментів. Творчою науково-інформаційною лабораторією «Формат» був ініційований проект «Цікава наука», метою якого стала популяризація науки серед учнів початкової школи та сприяння позитивного ставлення до неї. Учасниками проекту стали шість груп учнів 8-9-х класів, кожна з яких презентувала учням початкової школи практичну значимість однієї з наук: біології, хімії, фізики, математики, географії, інформатики. Проект «Цікава наука» сприяв поглибленню знань учнів про навколишній світ, формуванню навичок пошуково-дослідницької діяльності та початку формування наукового світогляду учнів.

Ще одним проведеним в масштабах ліцею проектом став «День Води». У цей день усі уроки будувалися навколо теми води. День Води наочно продемонстрував можливості інтеграції у створенні цілісного образу світу.

Окремої увагу заслуговує використання ЛЕГО як засобу STEM-освіти в ліцеї. Вчителями ліцею активно впроваджується міжнародна програма «Шість цеглинок». Практика їх використання свідчить про зростання мотивації до навчання в учнів 1-х класів. Учні 4-го класу взяли участь у проекті «Конструктор ЛЕГО – гра чи захоплююче та розвиваюче навчання» і довели, що ЛЕГО може бути не тільки іграшкою, але й будівничим матеріалом для створення побутових дрібничок, як-то ключниця, підставка для телефону та зарядного пристрою, авангардною фото рамкою, пеналом.

У ліцеї був проведений фестиваль ЛЕГО-творчість-2018. У ньому взяли участь учні початкової школи, які виступали і в ролі авторів архітектурних шедеврів і в ролі відвідувачів АРТ-фестивалю. Учням було запропоновано сконструювати архітектурний об'єкт, використовуючи деталі ЛЕГО. Фестиваль викликав неабиякий інтерес та захоплення у відвідувачів. На фестиваль було подано близько 50 робіт.

Таким чином, проектна діяльність сприяє реалізації особистісного потенціалу учнів, а дослідницькі навички та практичний досвід, набуті у процесі проектної діяльності, сприятимуть прискоренню адаптації молоді до мінливого світу. Саме STEM-освіта надає можливості для розвитку дослідницьких вмінь учнів.

Потужним засобом заохочувального відбору учнівської молоді, яка зможе реалізувати себе в науково-технічній сфері, є участь у міжнародних інтерактивних конкурсах, олімпіадах, турнірах, конференціях, наукових пікніках, фестивалях та інших інтелектуальних змаганнях.

Успішний розвиток STEM-освіти здійснюється через залучення ресурсів та співробітництво у процесі навчання й викладання із зовнішніми учасниками, такими, як вищі навчальні заклади, наукові музеї, природничі центри, підприємства, громадські та інші організації. Учні ліцею беруть участь у майстер-класах, воркшопах, науково-освітніх лекціях, що проходять під час проекту «Канікули з Політехом». Учителі ліцею активно використовують потенціал STEM-екскурсій, які проводиться в умовах виробництва, музею, виставки, лабораторії, природного ландшафту з метою спостереження і вивчення учнями різних об'єктів і явищ навколишнього середовища, розширення і доповнення знань, які вже були вивчені на уроках.

З метою залучення учнів до практичної діяльності, перенесення пізнавально-творчої атмосфери наукових пікніків, днів науки та наукових музеїв в ліцеї розпочалося створення центру «STEM на долонях», суть якого полягає у створенні експозиції наукового музею в школі. У центрі «STEM на долонях», зібрані пристрої, які знайомлять з історією розвитку інформаційних технологій. Можна проїнятися духом історії тих речей, які зараз стали невід'ємною частиною життя кожного з нас і побачити з чого все починалося, до кожного експонату можна доторкнутися і усвідомити як став можливим сучасний технологічний

розвиток. На базі центру старшокласниками проводяться тематичні лекції та майстер-класи для учнів середньої школи.

Накопиченим досвідом з використання STEM технології учителі ліцею діляться з колегами під час проведення районних практичних семінарів та на сторінках періодичних видань.

Навчання – це не просто передача знань від учителя до учнів, це спосіб розширення свідомості і зміни реальності. Раннє залучення учнів в STEM сприяє розвитку креативного мислення, формуванню компетентності дослідника, кращій соціалізації особистості. STEM крокує в ногу з часом, відкриваючи нові можливості. Ми крокуємо в ногу зі STEMом

H.S. Tarasova,

Senior Lecturer of the Department of Intercultural Communication and Foreign Language
of the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»

O.V. Shakhmatova,

Senior Lecturer of the Department of Intercultural Communication and Foreign Language
of the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»

FLIPPED LEARNING AS INTERACTIVE LEARNING ENVIRONMENT

Abstract. The use of the flipped classroom as an alternative to the traditional learning environments has been increasingly attracting the attention of researchers and educators. The advancement in technological tools such as interactive videos, interactive in-class activities, and video conference systems paves the way for the widespread use of flipped classrooms. It is even asserted that the flipped classroom, which is used to create effective teaching environments at schools, is the best model for using technology in education. Studies about the flipped classroom appear in different disciplines including information systems, engineering, sociology, and humanities, mathematics education, and English composition. The purpose of this paper is to fulfil the needs regarding the review of recent literature on the use of the flipped classroom approach in education.

Keywords: flipped learning, flipped classroom, inquiry-based learning, educational design, pedagogical strategy.

According to the Flipped Learning Network, “Flipped Learning is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter”. Flipped Learning Network [9].

Cooperative learning is an educational approach which aims to organize classroom activities into academic and social learning experiences. There is much more to cooperative learning than merely arranging students into groups, and it has been described as "structuring positive interdependence. Students must work in groups to complete tasks collectively toward academic goals. Unlike individual learning, which can be competitive in nature, students learning cooperatively can

capitalize on one another's resources and skills (asking one another for information, evaluating one another's ideas, monitoring one another's work, etc.) [11].

Traditional vs flipped classroom.

Traditional classroom.

In the traditional classroom, the teacher delivers new learning to the students face-to-face. Students listen, interact, take notes, and then consolidate new knowledge during homework or follow-up tasks.

Flipped classroom.

In the flipped classroom, students do the basic learning prior to working with the teacher and then cover the applied learning and any problems in class. This means there is less passive learning in class and more active and personalized learning. Students access a teacher-created website and/or watch teacher-created/sourced videos on their devices. They are able to stop and rewind the information as often as they need until they understand the concept.

Class time is freed up for:

- student-centred learning activities;
- inquiry-based learning;
- project-based learning;
- collaborative work;
- teacher-assisted learning.

By flipping learning and integrating cooperative learning, our role in the classroom is now more of a facilitator and guide and the students are the protagonists. Teachers should encourage them to be responsible, active, curious, compassionate and tolerant. Flipping learning encourages students to be more responsible for their own learning as they are no longer spoon fed information in class; they are responsible for accessing and engaging with the direct instruction (video, podcast, text...) and resolving any doubts.

For example: Students watch a video about future plans/arrangements/timetables in English in their virtual space, for example Google Classroom, before the deadline set by the teacher After/while watching the video as many times as the student deems necessary they complete a quiz in Google Forms to check understanding. After completing the quiz, they check their answers and the feedback left by their teacher to explain any incorrect answers. They have access to further study material in the feedback in the form of a link. They make a note of anything they don't understand, to bring to class. Here we can see how students play an active role in their own learning. This active role continues in the group space (classroom) when students work cooperatively. Each member has a responsibility within the group (secretary, spokesperson, editor, timekeeper, facilitator...) and each group has a joint responsibility for achieving their common goals.

The follow up to the "lesson" in the individual space above might be to do some practice exercises in groups in class. The common goal is that everyone understands and has the correct answer. All members exercise their responsibilities to achieve the desired outcome. To achieve a common goal, students need to collaborate. In the above task, to ensure all group members have the correct answer and understand,

students need to discuss and negotiate. Equally, a more creative task requires students to make decisions collaboratively.

A follow up task to the practice exercises may be to create a study poster on future plans and arrangements. Again students need to plan and organize their work together and distribute tasks. Taking the direct instruction out of the classroom means that there is more time in class to dedicate to activities like this and the higher order thinking skills such as creating.

Some of the activities in the group space to develop higher order thinking skills since flipping learning are:

- Making instructional videos to explain something/teach classmates how to do something;

- Making study aids for group mates (study posters, quizzes in Google Forms);

- Role-playing / improvisation activities;

- Making e-books;

- Digital storytelling;

- Making podcasts.

As well as being responsible and collaborating, when students work cooperatively, they need to show respect, compassion and tolerance towards their peers. This is one of our criteria for assessment. Students are encouraged to listen to ideas but also question them respectfully, discussing and analyzing assumptions, beliefs and values...putting into practice critical thinking skills. They are also encouraged to identify, analyze and resolve problems together logically.

Flipping learning has provided opportunities to develop digital literacy in both the individual and the group space. Students have a virtual space where all their resources and assignments for the direct instruction are stored. Teachers use Google Classroom for this purpose as it is relatively easy for students to use. They can also communicate with their teacher and group mates here via the public and private messaging system. Apart from using the comments function for questions and feedback, you can use it to have class discussions about topics of interest. It is the students themselves who choose the topics and begin these discussions (another opportunity to put those critical thinking skills into practice!).

In short, integrating flipped learning and cooperative learning has put the focus on to students. Learning is more active, more collaborative, more creative, and students are (on the way to being) more responsible, more autonomous and more respectful.

Concerns About Flipped Learning.

Skeptics of Flipped Learning say that there is little that is new in it. They say that good teachers always try to meet the needs of individual students and use the tools that will help them do that. That is true. And, as noted previously, the potential of flipped Learning lies not in the videos but in how delivering direct instruction in a different environment opens up time and space inside the classroom to engage in higher leverage instructional practices and individualize learning. Teachers need to be thoughtful about how to maximize the opportunity for students to become active learners who are empowered to take charge of their own learning. Even critics

acknowledge that the changeover to the flipped Learning model encourages teachers to re-evaluate their teaching (e.g., Stumpfenhorst, 2012)[7].

Another concern is voiced by teachers and others who believe flipped Learning undervalues the power of good, engaging, face-to-face Socratic teaching. Critics worry they won't have the opportunity to do that kind of teaching because class time is devoted to students collaborating, student-generated and -led activities, and other interactive exercises. However, Marshall [2] points out that teachers are more important than ever in flipped Learning. However, instead of the teacher lecturing to students, their role is to "lead from behind." In other words, the teacher has the tasks of "observation, feedback, and assessment" and guiding the learners' thinking, in the best spirit of the Socratic Method. The difference, and perhaps a major benefit, according to Marshall [2] is that this instruction is spontaneous, cannot be planned out, and is relevant for the learners at that moment. Furthermore, the learners themselves can fill these same three roles as they observe and provide feedback to each other during class and as they assess their own learning. Gary Stager, an educator, speaker, and journalist, is a critic of flipped Learning. He voiced three major concerns during a 2012 radio debate with Aaron Sams on Southern California Public Radio [6]. First, he asserts that, the model emphasizes traditional homework and lectures, although their position is flipped.

Second, he says that the demand for Flipped Learning results from flaws in the curriculum, which requires that students study ahead of time. Finally, he argues that the flipped Learning model is a means of standardizing learning. He worries that in the future that the direct instruction delivered via video will be outsourced to mediocre, low-cost teachers to replace more highly paid veteran teachers.

Should Flipped Learning devolve into little more than lectures and routinized, low-level homework exercises, stager would certainly have a point. An instructional model is but a framework and, whether it succeeds or not, depends almost entirely on the implementation. Boring lectures can be delivered digitally almost as easily as they can be presented in class and class time in a Flipped Learning model could be taken up with filling out worksheets and doing computerized drills. But that is not the intent nor is it inevitable.

Indeed, teaching successfully in a flipped classroom is even more demanding than is traditional teaching. So, if Flipped Learning is to succeed, teachers will need to be trained and supported in how to engage students more deeply in content.

In regard to Stager's concern about mass-produced, cheaply made videos becoming the mainstay of flipped classrooms, Sams and Bergmann think that the model works best when teachers make their own videos for their own classes. However, the use of videotaped lessons does make it possible for the teacher to find great instruction produced by others, such as those found on Khan Academy or TED-Ed. Those lessons could introduce students to an alternative style of teaching or supplement lessons on subjects or provide lessons in areas in which their teacher is not expert.

Another concern that is raised is that not all students have access to the high-speed internet or computers. While this is a legitimate concern, it should be noted

that home access to computers and the internet has expanded greatly over the last two decades. In 2010, almost six out of every ten children ages 3 to 17 used the internet and almost 85% had access to a computer at home. Moreover, the ways that even low-income students can access digital content are increasing rapidly. (Child trends, 2012)[3].

Flipped Learning might not work for all educators and students. Not all educators are successful in their implementations and there have been students who after trying the flipped classroom experience, prefer traditional learning. In their book, Bergmann and Sams [1] noted that for lower elementary grades, Flipped Learning might be appropriate for certain lessons or units, but not entire classes.

Moreover, as we illustrate throughout this paper, more qualitative and quantitative research needs to be done to identify how the potential of the model can be maximized. The existing research clearly demonstrates that the Flipped Learning model can be one way to create a classroom environment that is learner-centered. This is something that most teachers want to do but are constrained by the current organization of schools and other barriers. Michael Gorman [4] observed that any learner-centered educator would provide activities in the classroom that are action based, authentic, connected and collaborative, innovative, high level, engaging, experience based, project based, inquiry based, and self-actualizing. The Flipped Learning model provides that bridge to a learner-centered classroom environment, thereby enabling deeper learning [1] that educators are seeking [10].

References

1. Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education.
2. Marshall, H. W. & DeCapua, A. (in press). Making the transition: Culturally responsive teaching for struggling language learners. University of Michigan Press: Ann Arbor, MI.
3. Child Trends. (2012). Home Computer Access and Internet Use. Retrieved from Child Trend's website: <http://www.childtrendsdatabank.org>
4. Gorman, M. (2012, July 18). Flipping the classroom... a goldmine of research and resources keep you on your feet. Retrieved from <http://21centuryedtech.wordpress.com/>
5. Marshall, H. W. (2013, March 21). Three reasons to flip your classroom. Retrieved from <http://www.slideshare.net/lainemarsh/3-reasons-to-flip-tesol-2013-32113>
6. Southern California Public radio (Producer). (2013, February 20). Can flipping the classroom fix the educational system? [Audio Podcast]. Retrieved from <http://www.scpr.org/programs/airtalk/2013/02/20/30599/can-flipping-the-classroom-fix-the-educational-sys/>
7. Stumpfenhorst, J. (December 3, 2012). Not Flipping for Flipped. Retrieved from <http://stumpteacher.blogspot.com/2012/12/not-flipping-for-flipped.html>
8. <https://www.teachthought.com/learning/10-pros-cons-flipped-classroom/>
9. <http://elearning.tki.org.nz/Teaching/Future-focused-learning/Flipped-learning>
10. <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/ljwood99/empower-students-flipped-cooperative-learning>
11. https://en.wikipedia.org/wiki/Cooperative_learning

В.Ю. Толкачова,
студентка факультету філології та масових комунікацій
Маріупольського державного університету
науковий керівник: **М.О. Вінтонів,**
доктор філологічних наук, професор Київського університету імені Бориса Грінченка

САЙТ УЧИТЕЛЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ УЧНІВ ХХІ ст.

Національна доктрина розвитку освіти України (2001 р.), державні програми «Освіта. Україна ХХІ століття» та «Вчитель» (2001 р.) поставили завдання трансформації національної системи освіти як головної ланки формування громадян України, забезпечення пріоритетного розвитку людини. Успішне здійснення ідей програм великою мірою залежить від педагога, рівня його професійної компетентності [1, с. 8].

Визначною особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» запропоновані групою вчених у доповіді Римського клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Інноваційне навчання трактувалось у ній як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях [2, с. 3–4].

Отже, впровадження інноваційних технологій навчання є пріоритетним напрямком реформування вітчизняної системи освіти. Виконуючи навчальну, виховну й дослідну функції, зазначені технології можуть застосовуватися як на етапі підготовки до проведення занять, створенні навчально-методичного забезпечення, так і під час навчально-виховного процесу й у позакласній роботі. Використання інноваційних технологій навчання дозволяє створити принципово нову інформаційну освітню сферу, що надає широкі можливості для навчальної діяльності, значно впливає на перерозподіл ролей між її учасниками, підвищує мотивацію, розвиває самостійність, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу, сприяє модернізації традиційної системи навчання. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик і впровадження інноваційних технологій навчання [3, с. 212].

Наразі все більшого розповсюдження набирає комунікація вчителя з учнями через мережу Інтернет. Мова йде про віртуальне спілкування, що передбачає перевірку знань школярів. Ця комунікація повинна здійснюватися на одній і тій

самій веб-сторінці, на якій знаходилось би безліч завдань різного типу. Таким інтернет-ресурсом слід вважати сайт учителя. На сьогодні чимало викладачів мають власну веб-сторінку, що по суті є візитною карткою педагога. Аналізуючи сайти вчителів української мови та літератури, помічено, що викладачі використовують свій власний інтернет-ресурс, не охоплюючи всіх його можливостей. На веб-сторінках педагогів можна лише ознайомитися з їхньою особистістю, звітами стосовно проведених заходів або методичними розробками, що по суті може бути цікаво тільки батькам учнів і колегам, але не школярам. Тому слід розширити так звану аудиторію відвідувачів сайту, запропонувавши інформацію необхідну і цікаву безпосередньо для учнів. Спочатку потрібно підготувати вихованців до віртуального формату взаємодії. Перед тим, як почати працювати з мережею інтернет, слід наголосити школярам на необхідності та ефективності такого інноваційного нововведення. Розпочинати можна з виконання домашнього завдання на сайті учителя. Таким чином, викладач може перевірити наскільки зручно та сучасно оформлений його власний інтернет-ресурс. Спершу задача учнів полягатиме в тому, щоб віднайти вправи та зареєструватися перед тим, як їх виконати. Реєстрація на веб-сторінці вчителя повинна бути необхідною умовою. Тому що завдяки їй вчитель матиме можливість побачити, хто з учнів виконав вправи і на якому рівні, що також суттєво економить час вчителя при перевірці домашнього завдання. Слід зауважити, що перед початком наступного уроку викладач вже володітиме інформацією стосовно засвоєння попередньої теми школярами. Тому зекономлений час можна витратити на корегування знань учнів, зокрема тих, хто виконав вправи на низькому рівні, а після цього слід переходити до наступної теми.

Варто зазначити, що така інновація, як створення сайту вчителя у XXI ст., стає необхідною умовою для ефективної реалізації професійної діяльності педагога. Вміння викладача володіти інформаційними технологіями і вдало їх застосовувати, правильно поєднуючи з виховним процесом, – суттєво звужує дистанцію між вчителем та учнями.

Література

1. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будаєв, А. М. Старєва, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь, Т. В. Тихонова, О. Є. Алексюк, О. І. Балицький; За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 218 с.
3. Бондарчук Н. В. Інноваційні технології в освіті / Н. В. Бондарчук, О. І. Булейко. // Педагогічний альманах. – Вінниця – 2011. – С. 207–213.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 54.681:377 (477.85)(045)

А.В. Долгорук,

викладач хімії Чернівецького вищого комерційного училища
Київського національного торговельно-економічного університету

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті розглядається питання використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на уроках хімії у старших класах, розкриває значення їх в навчальному процесі з метою оптимізації засвоєння й закріплення знань і вмінь, застосування їх для розв'язання конкретних завдань, формування наукових переконань, посилення творчої активності з переходом від пізнавальної мотивації до професійної через створення комплексу умов для розвитку творчого потенціалу учнів з використанням комп'ютерно орієнтованих засобів навчання з метою реалізації основних навчальних цілей: розвивальної, інформаційної, мобілізаційної, комунікативної, дослідницької.

Ключові слова: інноваційні методи навчання, Інтернет-ресурси, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерна підтримка.

Постановка проблеми. Наразі освітній процес знаходиться у стані інформатизації. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології входять в усі сфери життєдіяльності людини, і в освіту зокрема. Сучасність вимагає нових підходів до навчального процесу, нових методів, форм подання навчальної інформації. Зокрема, нові підходи потрібні і у викладанні хімії та природничих дисциплін в цілому. Нові інформаційні технології відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження й закріплення всіляких професійних навичок, допомагають реалізувати принципово нові форми і методи навчання [2, 10].

Стан дослідження. Останнім часом помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання ІКТ у навчальному процесі. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як: О.М. Бондаренко, В.Ф. Заболотний, Г.О. Козлакова, О.А. Міщенко та інші. Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники як: Дмитреєва Е.І., Новиков С.У., Полілов Т.А. та багато інших.

Виклад основного матеріалу. Серед шкільних предметів хімія займає своє особливе місце. Основи хімії – це система загальних знань про елементи,

речовини, процеси їх перетворень і методи їх пізнання, побудована на базі провідних ідей, теорій і досягнень хімічної науки. Відповідно до принципів дидактики формулюються загальні цілі навчання хімії, обираються методи і засоби розв'язання навчальних завдань. Важливою особливістю навчання хімії в старшій школі є тлумачення її як загальнокультурної цінності й інструменту пізнання навколишнього світу і самого себе. Навчання засвоює ідеєю передбачає суттєве посилення самостійної пізнавальної і практичної діяльності учнів з використанням активних методів навчання [7, 24].

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) — це поєднання інформаційних технологій із комунікаційними для вирішення різноманітних завдань сучасного освітнього інформаційного суспільства. Цей широко вживаний термін включає в себе всі технології, що використовуються для спілкування та роботи з інформацією.

Сучасний рівень розвитку суспільства вимагає від тих, хто навчається досвіду існування в інформаційному просторі. В контексті шкільної освіти це веде до розгляду можливостей ІКТ стосовно створення технологічного навчального середовища (тобто навчального середовища, в якому поряд з традиційними матеріалами та видами роботи використовуються можливості ресурсів ІКТ та навчальні матеріали нового покоління) [3, 4].

Як бачимо, використання ІКТ в процесі викладання хімії дає досить широкі можливості для підвищення якості цього процесу.

Діти з особливим захопленням зустрічають всі новинки технологічного прогресу. Тому дуже важливо використовувати допитливість і високу пізнавальну активність учнів для цілеспрямованого розвитку їх особистості. Саме на уроках під керівництвом викладача учні можуть навчитися використовувати комп'ютерні технології в освітніх цілях, оволодіти способами отримання інформації для вирішення навчальних, а згодом і більш широкого кола завдань, придбати навички, що забезпечують можливість продовжувати освіту протягом усього життя.

Використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі для оптимізації навчання, формування інформаційної компетентності учнів, критичного і логічного мислення, розвитку пізнавальної активності та творчих здібностей учнів.

Для реалізації поставленої мети я працюю над завданнями:

- застосування ІКТ для розвитку пізнавальної активності учнів, формування логічного і системного мислення;
- створення умов для формування вмінь і навичок дослідницької і пошукової роботи в сучасних інформаційних ресурсах;
- оптимальний розвиток навичок роботи з інформацією;
- поєднання хімічних знань з життєвим досвідом та майбутньою професійною діяльністю.

Використання ж інформаційних і комунікаційних технологій відкриває нові перспективи і можливості для навчання хімії й передбачає застосування їх на

різних етапах уроку: для проведення хімічної розминки, на етапі пояснення нового матеріалу, для корекції знань, умінь, навичок [5, 4].

Інформаційні технології роблять уроки яскравими і змістовними, розвивають пізнавальні здібності учнів і їх творчі сили. Найчастіше всі методологічні завдання у вивченні хімії розв'язуються через технологію мультимедійних уроків. Завдяки анімації, звуковим і динамічним ефектам, навчальний матеріал стає таким, що легко запам'ятовується і засвоюється. Реалізація комп'ютерних програм на уроках хімії дозволяє побачити те, що часто на звичайному уроці є неможливим: змодельовати хімічний процес, провести небезпечну реакцію [6, 17].

Учні мають можливість брати активну участь у створенні таких уроків (пошук і систематизація інформації), тим самим, формуючи навички самостійної роботи з предмета, а також навички володіння інформаційними комп'ютерними технологіями. Під час підготовки до уроків учні можуть використовувати Інтернет-ресурси, освітні сайти як інформаційне поле для отримання додаткової оперативної, актуальної інформації за темою. Мої учні готують ґрунтовні проекти з різноманітних тем («Твердість води», «Алюміній і кулінарія», «Отруйність спиртів», «Білки – основа всього життя», «Вітаміни», «Шкідливі звички і материнство»...).

Також гарним помічником у своїй роботі вважаю програму PowerPoint. Застосування PowerPoint дає можливість викладачу та учням скласти презентації для організації інформаційної підтримки під час підготовки і проведення уроків хімії і в позакласній роботі. Ця методика передбачає використання на уроках хімії мультимедійного проектора. Презентація дає можливість викладачеві ілюструвати досліджуваний навчальний матеріал. Наприклад, під час вивчення окремих тем можна використовувати електронний навчальний матеріал, відео-фрагменти за всіма темами досліджуваного курсу.

Комп'ютерні телекомунікації – це засіб навчання, а також і особлива форма спілкування. Особливістю телекомунікаційних технологій навчання є їх багатофункціональність, оперативність, продуктивність, насиченість, можливість швидкої та ефективної творчої самореалізації учнів, наявність для них персональної освітньої траєкторії. Освітні проекти для учнів і засобами комп'ютерних телекомунікацій у мережі Інтернет дозволяють учням вибирати навчальний предмет за інтересом, потребою. Важливими мотивами участі в телекомунікаційних освітніх проектах є: можливість самореалізації, оцінка власних сил, знайомство з новими формами організації навчальної діяльності.

Використання комп'ютера в навчальному процесі відкриває нові, практично необмежені можливості для творчого розвитку як викладача, так і учнів, сприяє успішному нетрадиційному розв'язуванню багатьох методичних проблем, дає змогу активізувати самостійну пізнавальну діяльність учнів.

У процесі своєї діяльності я використовувала різні тестуючі середовища, на даний момент зупинилася на програмі для підготовки та проведення тестування учнів «MyTest», яка дає можливість викладачу досить просто створювати тестові завдання всіх типів, які використовуються під час проведення ЗНО з хімії, і, звісно, об'єктивно оцінити кожного учня.

Систематичне впровадження даного виду роботи на уроках сприяє формуванню роботи з тестовими завданнями, чого і вимагає наше сьогодення.

Чудовим помічником при проведенні уроків хімії є прикладне програмне забезпечення(ППЗ) «Віртуальна хімічна лабораторія. 8–11», «Шкільний хімічний експеримент. Медіа-посібник для вчителів та учнів», «Органічна хімія. 10–11 класи» та ін. Даний засіб дає можливість учням самостійно відпрацьовувати всі компоненти робіт — ознайомлення з метою, необхідними реактивами та обладнанням, технікою безпеки та порядком виконання роботи в віртуальній лабораторії. Вони також можуть виконувати інтерактивні експерименти, лабораторні та практичні роботи у віртуальному середовищі, закріплювати здобуті знання при виконанні тестових завдань.

Крім даного ППЗ на уроках хімії я також використовую відео демонстрації тих хімічних дослідів які не можу провести на уроці через нестачу реактивів, відсутність певного хімічного обладнання, або небезпечність самих дослідів. Такі демонстрації в учнів викликають зацікавленість та підвищують інтерес до предмету.

Я вважаю ІКТ одним з провідних педагогічних інструментів, але їх використання логічно пов'язую з іншими інноваційними технологіями або їх елементами (технологією критичного мислення, технологією проблемного навчання, проектною технологією...).

Використовуючи мультимедійні технології, я спонукаю учнів до творчої самостійності у проектній діяльності, створенні та захисті проектів, які розвивають творчі, пошукові, дослідницькі здібності учнів, підвищують їх пізнавальну активність, сприяють формуванню навичок, що можуть стати корисними в житті, дають можливість вільно орієнтуватися в інформаційному середовищі, аналізувати, систематизувати та обробляти отримані дані, формувати власне бачення проблеми та способів її вирішення. Інформаційні технології створюють рівні умови для самовираження та самоствердження учнів.

Відомо, що «краще один раз побачити, ніж сто разів почути». Застосування мультимедіа дозволяє об'єднати текст, звук, графічне зображення, відео, флеш-анімації, дає можливість дуже швидко опрацювати інформацію у вигляді таблиць, схем, діаграм, визначити залежність між різними об'єктами та явищами, будовою та функціями. Шляхом застосування мультимедійних засобів я отримую дві переваги — якісну та кількісну. Якісна перевага очевидна, так як багато дітей з низьким розвитком образного мислення важко засвоюють образні поняття, а інтерактивні моделі дозволяють сформувати цілісну картину хімічного процесу, розглянути його поетапно, порівняти, зробити висновки.

Важливе значення має також і розвиток пізнавального інтересу учнів до уроків з використанням мультимедіа, що має загальне психологічне підґрунтя. Учні переходять від звичайної цікавості до допитливості і як наслідок — до розкриття причино — наслідкових зв'язків. Кількісна ж перевага проявляється в тому, що мультимедійне середовище значно вище за інформаційною щільністю. За рахунок поєднання слухового і зорового подання інформації учень здатний засвоїти до 60% інформації.

Показником такої творчої співпраці викладача та дітей на мою думку, можна вважати стабільні результати учнів.

Висновки. Інформатизація істотно вплинула на процес здобуття знань. Нові технології навчання на основі інформаційно-комунікаційних дозволяють збільшити швидкість сприймання, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань. Застосування комп'ютера на уроках хімії полегшує відпрацювання матеріалу, сприяє підвищенню пізнавального інтересу до хімії, розвитку бажання і вміння вчитися, дає можливість здійснювати індивідуальний підхід у навчанні і дозволяє об'єктивно оцінити знання учнів. Спостереження за процесом навчання показали, що на уроках з використанням ІКТ навіть «слабкі» учні працюють більш активно, не відволікаються, зацікавлено виконують завдання.

Використання комп'ютерних технологій посилює сприйняття, полегшує засвоєння і запам'ятовування матеріалу, впливає відразу на декілька інформаційних каналів учня. При цьому підвищується інтерес учнів до уроків хімії.

Література

1. Аксьомова О. Адаптивна система навчання: використання комп'ютерних технологій в 11-му класі суспільно-гуманітарного профілю / Оксана Аксьомова // Хімія. Шкільний світ. – 2010. – Січень (2). – С. 6–12.
2. Бондар Л. Інформаційні технології при викладанні хімії / Л. Бондар, О. Міщенко // Хімія. – 2011. – Жовтень. – № 29. – С. 10–13.
3. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках хімії / [Автор-укладач О. І. Замулко]. – Черкаси: ЧОППОП. – 2007. – 32 с.
4. Кононенко Н. Мультимедіа на уроках хімії / Н. Кононенко // Біологія і хімія в школі. – 2009. – № 4. – С. 38–39.
4. Родигіна І. В. Використання інформаційних технологій у процесі вивчення історії хімії / І. В. Родигіна, К. М. Родигін // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 4. – С. 28–29.
5. Тасенко О. В. Використання комп'ютерів у викладанні хімії та біології / О. В. Тасенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 1. – С. 16–18.
6. Шумська Н. Комп'ютерні технології у навчанні хімії / Н. Шумська // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 6. – С. 24.

Б.Я. Зінкович,
студент факультету інформатики та обчислювальної техніки,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

АНАЛІЗ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ПЛАНШЕТІВ ТА СМАРТФОНІВ

Анотація. У статті розглянуто особливості освіти з використанням мобільних пристроїв – мобільних телефонів і планшетів, а також інших девайсів. Отримано аналітичні результати, аналіз яких показав доцільність застосування мобільних пристроїв в освітньому процесі.

Ключові слова: мобільне навчання, портативні пристрої, сучасні технології, багатофункціональність, індивідуалізація навчання.

Постановка проблеми. Освіта – один з найважливіших критеріїв розвитку сучасного суспільства, що вимагає впровадження ефективних методів його реалізації. Однією з головних складових систем освіти є технології, які дозволяють удосконалювати освітній процес і прискорювати його. Розглядається можливість застосування мобільних пристроїв в освітньому процесі для його вдосконалення.

Стан дослідження. Поняття мобільне навчання, або m-learning, що з'явилося в англійській педагогічній літературі більше 10 років тому, останнім часом все частіше привертає увагу вітчизняних вчених і педагогів. Багато хто впевнений, що майбутнє навчання з підтримкою ІКТ пов'язане і залежить саме від поширення мобільних засобів зв'язку, популярності смартфонів, появи великої кількості навчальних програм і програм, а також нових технологій, наприклад, жестового інтерфейсу, який розширює можливості та якість освіти, здешевлення послуг мобільного зв'язку і бездротового доступу в Інтернет [1; 3].

Метою даної роботи є аналіз феномена застосування мобільних пристроїв в процесі навчання (феномен мобільного навчання), можливих варіантів класифікації мобільних пристроїв, виявлення переваг і недоліків їх використання їх в освітньому.

З технологічної точки зору, мобільне навчання – це передача і отримання навчальної інформації з використанням технологій WAP або GPRS на будь-який портативний мобільний пристрій, за допомогою якого можна вийти в Інтернет, отримати або знайти матеріали, відповісти на питання в форумі, зробити тест тощо [2, с. 105]. Згідно з проектом HiST Mobile [5], мобільне навчання – це використання зручних портативних мобільних і бездротових пристроїв, доступних завжди технологій для полегшення, підтримки, оптимізації і розширення процесів навчання і вивчення. У цьому визначенні ключовими є слова доступні завжди і мають вихід в Інтернет.

Дж. Тракслер стверджує, що мобільне навчання змінює повністю процес навчання, оскільки мобільні пристрої модифікують не тільки форми подачі матеріалу і доступу до нього, а й сприяють створенню нових форм пізнання і менталітету. Навчання стає своєчасним, достатнім і персоналізованим («just-in-time, just enough, and just-for-me»)[6, с. 115].

Таким чином, визначення «мобільний» характеризує, перш за все, дві основні складові педагогічного процесу — доступ до засобів навчання та форми реалізації навчальної інтеракції. Учень сьогодні може мати миттєвий доступ до навчальних матеріалів і програмами, навчальних ресурсів, виконувати завдання, спілкуватися з педагогом в будь-який час і в будь-якому місці.

Виклад основного матеріалу. Як вже було з'ясовано, мобільне навчання — це діяльність, здійснювана регулярно за допомогою компактних, портативних мобільних пристроїв і технологій, яка дозволяє учням стати більш продуктивними, спілкуючись, отримуючи або створюючи інформацію [8].

Мобільне навчання — це можливість отримувати або надавати навчальну інформацію будь-якого формату за допомогою персональних мобільних пристроїв [5].

Для мобільного навчання використовуються наступні мобільні засоби зв'язку [3; 7]:

- телефони: мобільні телефони, смартфони (типу Blackberry), комунікатори (iPhone);
- різні портативні мобільні пристрої: MP3 / 4 плеєри, неткнігі, пристрої для електронних ігор (Nintendo DS), пристрої для прослуховування подкастів (iPod), GPS навігатори тощо;
- портативні комп'ютери — портативний кишеньковий комп'ютер.

Використання мобільних пристроїв і технологій в навчальному процесі має різні цілі [6]. Так, мобільні телефони студентів підключаються до інформаційно-освітньому середовищі вищого навчального закладу для доступу в будь-який час як альтернативні засоби стаціонарних комп'ютерів, використовуються для зручності здійснення спільних проектів і групової роботи; для так званого неформального мобільного навчання, коли навчається у позанавчальний час може розмістити якусь цікаву фотографію або відео сюжет, знятий за допомогою мобільного смартфона, і прокоментувати його; коли мобільні пристрої є єдиними засобами зв'язку через віддаленість місця; для адміністрування і організації навчального процесу.

Досить часто, як показує аналіз практики дистанційного та змішаного видів навчання, мобільні пристрої використовуються [2, с. 98–100; 3]:

- для відтворення мультимедійних навчальних веб-ресурсів (аудіофайли, відеофайли, подкасти, графіка, карти, зображення);
- для забезпечення швидкого доступу на навчальні сайти, ресурси, довідники, словники;
- як власне навчальний засіб за умови розробки навчальних матеріалів, адаптованих для платформ мобільних засобів зв'язку (SMS тести, навчальні посібники та інструкції на базі мобільних додатків);
- для навчальної комунікації (SMS повідомлення, Twitter, вебінари, Skype тощо).

Mobl21 [<http://www.mobl21.com/>] — це додаток, розроблене як для стаціонарних комп'ютерів, так і для комунікаторів типу iPhones і Blackberries, повністю забезпечує навчальний процес, надаючи доступ до навчального

матеріалу, можливість повторити пройдене, отримати консультацію викладача, спілкуватися з однокласниками для розробки проектів, мозкового штурму тощо. Викладачі можуть використовувати цю програму для організації автономної роботи студентів поза навчальної аудиторії, створюючи тести і пошукові завдання, подкасти та відео файли лекцій.

Програма iTunesU дозволяє створювати подкасти (звукові записи) лекцій, семінарів, конференцій, завантажувати цей матеріал на iPod або інший мобільний пристрій, активно і успішно використовується в Стенфордському університеті, Університеті Берклі (Каліфорнія) і інших. Як показують результати практичного використання, MediaBoard дозволяє вирішувати більш широке коло навчальних завдань таких, як групова робота над проектом, отримання інструкцій по ходу курсу, проведення досліджень і наукових досліджень, створення аудіо- або відеозаписів для е-портфоліо.

Таким чином, безперечними перевагами використання мобільних пристроїв і технологій є:

- швидкий доступ до автентичних навчальних і довідкових ресурсів і програмами в будь-який час і в будь-якому місці;
- постійна зворотний зв'язок з викладачем і навчальним співтовариством;
- облік індивідуальних особливостей студента — діагностика проблем, індивідуальний темп навчання тощо ;
- підвищення мотивації учнів за рахунок використання знайомих технічних засобів і віртуального оточення;
- організація автономного навчання;
- створення персоналізованого професійно орієнтованого навчального простір учня / студента;
- розвиток навичок і здібностей до безперервного навчання протягом життя;
- підвищення кваліфікації викладачів без відриву від роботи.

До негативних аспектів мобільного навчання необхідно віднести наступне:

- буде складно переконати як викладачів, так і адміністрацію навчальних закладів, що дана форма навчання сприяє оптимізації навчального процесу;
- викладачі не завжди володіють (на відміну від студентів) відповідним рівнем ІКТ компетенції, який дозволяв би їм впроваджувати в традиційну форму завдання на основі мобільних технологій, використовувати вже існуючі навчальні програми для мобільних пристроїв, забезпечувати інтерактивну підтримку навчального процесу, розвивати ІКТ компетенції самої навчаються у цій сфері;
- на сьогоднішній момент не існує достатньо готових навчальних мобільних ресурсів і програм для студентів і школярів різних рівнів та спеціальностей;
- багато педагогів відзначають, що відсутність добре розробленої методичної бази також уповільнює використання мобільних пристроїв;
- технічно-фінансові проблеми зводяться до високої вартості деяких мобільних пристроїв, маленькому екрану і дрібному шрифту, який використовується знову-таки не на всіх мобільних пристроях.

Існує ряд досліджень, присвячених вивченню інтеграції мобільних пристроїв з викладанням і навчанням, в тому числі і у вищій школі. Аналізуючи загальну

ефективність використання мобільних пристроїв в освіті, багато дослідників ґрунтуються на якісному підході, вивчаючи широкий спектр проявів явища, що не простежуючи його кількісних закономірностей. Джерелами даних для дослідження послужили журнальні статті та матеріали конференцій, опубліковані в період з 2008–2018 рр. Пошук проводився в електронному режимі. Для електронних пошуків основний базою даних стала наукова електронна бібліотека України. Бібліотека наповнюється науковими статтями, опублікованими в журналах України та ближнього зарубіжжя, в тому числі наукових журналах, включених до переліку наукових фахових видань [1].

Використовувалися наступні ключові слова пошуку: (1) мобільне навчання, (2) навчання із застосуванням мобільних пристроїв, мобільні додатки для навчання; (3) мобільні технології в освіті. При пошуку в науковій електронній бібліотеці України в якості параметрів вказувався пошук в назві, анотації, ключовим словам, в шуканому типе публікації вказувалися як статті в журналах, так і матеріали конференцій.

Початковий пошук в науковій електронній бібліотеці України за ключовими словами (1) дав 8757 статей в журналах і матеріалах конференцій, опублікованих між 2008 та 2018 роками, які були пов'язані з мобільним навчанням. Для порівняння: аналогічний пошук за період з 1998 по 2007 р показав 38 досліджень.

Пошук за ключовими словами (2) дав 14 результатів.

Пошук за ключовими словами (3) виділив 375 публікацій і 4 дисертації в період 2008–2018 рр., 22 публікації в період з 1998 по 2007 рр.

Можна відзначити значне зростання публікацій з досліджуваної проблематики за останні десять років.

Далі були вивчені анотації обраних досліджень і оцінено, чи пов'язана чи стаття з навчанням з використанням мобільних пристроїв, що призвело до вибору 340 публікацій.

Серед досліджень з найбільшим індексом цитування (ІЦ) виділяється робота Голіциної І.М., Половникова Н.Л. [3] (ІЦ 110), в якій розглядаються напрямки використання мобільного навчання в сучасній освіті, аналізується технічна і психологічна готовність студентів до використання мобільних технологій в навчанні.

Автори Макарчук Т.А., Мінаков В.Ф., Артем'єв А.В. (ІЦ 51) виділяють специфічні принципи, засоби та методи мобільного навчання, призводять вимоги до мобільних пристроїв [4].

Іванченко Д.А., Хмелько І.А., Райчук Д.Ю. та ін. аналізують сучасні підходи до застосування мобільних технологій і сервісів в системі вищої професійної освіти, розкривають зміст BYOD в якості компонента ІТ-стратегії вищого навчального закладу, виявляють технологічні та організаційні проблеми впровадження підходів BYOD в освітній процес [5].

Видно, що найбільша кількість публікацій припадає на період 2014–2015 рр.

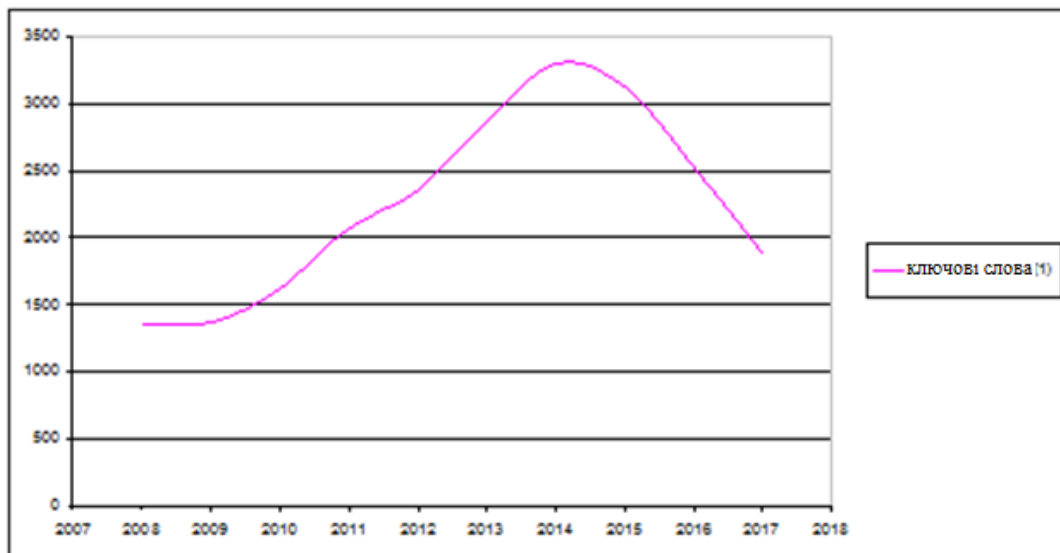


Рис. 1. Розподіл публікацій за напрямом «мобільні технології в освіті» за роками

При аналізі ключових слів і анотацій до публікацій з'ясувалося, що 750 досліджень розглядають застосування мобільних технологій конкретно в професійній освіті, 266 – у вищій освіті, 62 – в середню освіту і 26 – в початковому. Аналіз ключових слів показав, що в 226 публікаціях досліджується проблема застосування мобільних технологій при навчанні іноземних мов, 7 – інженерним наукам, 6 – комп'ютерним наукам. Досвід застосування мобільних технологій в освіті описаний в 1779 публікаціях, результати експериментів – в 12.

Підсумовуючи те, що було сказано вище, необхідно відзначити високий дидактичний потенціал мобільних пристроїв і технологій, які допоможуть за умови їх грамотної інтеграції перейти до нової освітньої моделі вищої школи. Здійснення цієї моделі на практиці, як відомо, можливо лише за умови використання нових форм навчання – дистанційної та змішаної, а також інноваційних, інтерактивних методів навчання, методів, заснованих на формуванні вмінь самостійно витягати знання, на розвиток критичного мислення того, хто навчається, його автономії. У новому освітньому процесі повинні застосовуватися як нові форми навчальної діяльності (інтерактивні слайд-лекції, вебінари, тренінги та комп'ютерні симуляції), так і нові типи завдань і вправ (навчально-тренінгові завдання; слайд презентації, навчальні подкасти; веб-проекти).

Крім того, мобільне навчання, що ґрунтується на принципі керованого інтерактивного самонавчання, стане тією новою формою навчання, яка допоможе подолати деструктивний вплив ІКТ на пізнавальну і соціальну діяльність людини. Сучасний викладач сьогодні в силах перетворити мобільні пристрої і технології з загрози для навчання в інструмент підтримки та розвитку.

Література

1. Ливская Е. В. Мультимедиа в образовании: Современные педагогические и информационные технологии в преподавании иностранных языков. Обучение навыкам работы с интерактивными ресурсами: Учебно-методическое пособие. Часть II. Калуга, 2012. 153 с.
2. Ливская Е. В. Мобильное обучение иностранному языку: теория, методология и практика применения в вузах // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 1. С. 187–195.
3. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 9–24.
4. Титова С. В., Авраменко А. П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1.
5. HiST Mobile Project: Connecting Technology and People // Developing Excellence in Education and Learning (DEEL) Research Unit, Sør-Trøndelag University College in Trondheim, Norway. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.histproject.no/node/256>
6. S. Marshall. Reporting & Analysis of Mobile Learning: Is It Worth It? // Learning Solutions Magazine. October 31, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/780/reporting--analysis-of-mobile-learning-is-it-worth-it>
7. Traxler J. Current State of Mobile Learning // Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. Edited by Mohamed Ally, 2009. 240 p.
8. N. Ballantyne. Are Smartphones Useful for Vocabulary Learning? An Appraisal. // Learning Solutions Magazine. June 13, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/693/are-smartphones-useful-for-vocabularylearning-an-appraisal>

ІСТОРІЯ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ

А.В. Остапенко,

аспірант кафедри педагогіки

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ТРАКТУВАННЯ ЗАКОНІВ ЛОГІКИ ЗА І.П. ЛЬВОВИМ

Актуальність теми. Високоосвічені люди, як правило, піддають сумніву виклад фактів, подій, новин, розмов між людьми, які линуть з екрану телевізора, ноутбука, планшета чи рекламного щита. Сумніватися в суб'єктивному викладі інформації, співставляти факти й думки – перший крок до уміння мислити логічно. Логіка є не тільки основою для отримання якісного навчання, але й першою сходинкою до успішної конкурентоздатності на ринку кваліфікованих спеціалістів. Отже, перед педагогами вищих навчальних закладів постає завдання навчити студентів умілому використанню законів логіки, використовуючи при цьому викладацький досвід знаних українських педагогів, одним із яких є Іван Петрович Львов.

Чернігівський педагог І. П. Львов викладав педагогіку, логіку та психологію спочатку в Чернігівській духовній семінарії, потім у Чернігівському педагогічному інституті у першій половині ХХ століття. За свою 52-річну педагогічну діяльність Іван Петрович зібрав чимало реальних життєвих прикладів і на основі цих прикладів доступно пояснював закони логіки студентській аудиторії. Приклади не тільки відображали повсякденне життя, але й мотивували студентів до подальшої професійної діяльності.

Таким чином, трактуючи перший закон логіки, І. П. Львов запропонував наступні приклади (наводимо мовою оригіналу):

1) «Лица, успешно окончившие вуз, хорошо знают свою специальность. Некоторые мои товарищи успешно окончили вуз. Следует, что некоторые мои товарищи хорошо знают свою специальность»;

2) «Все спортсмены укрепляют свое тело тренировкой. Некоторые учащиеся вузов – спортсмены. Следует, некоторые учащихся вузов укрепляют свое тело тренировкой» [2, арк. 5].

Як наголошує І. П. Львов, у першому прикладі терміни «спеціальність», «вуз» повторювалися та поєднувалися законом тотожності.

У другому прикладі терміни «спортсмени», «тренування», «зміцнення тіла людини» повторювалися, пов'язуючи всі три речення логічним законом тотожності [5].

І. П. Львов притримувався думки, що логічні закони не мають зв'язку зі мисленням та не залежать від об'єктивного світу, бо існують самостійно апіорно [5]. Аналізуючи діалектичний метод, І. П. Львов наголошував, що все перебуває в стані руху та стані змін, звідки випливає, що логічний закон тотожності не вартій принципу матеріалістичної діалектики.

Також знаний педагог зібрав докази щодо матеріалістичної діалектики, а саме, що: а) діалектика опирається на твердження, спокій порушують зміни, час можна віднести до тривалості; б) закон тотожності стверджує, що у світі нема ніяких змін. Зміни бувають помітні в зовнішніх предметах та в думках, і в цьому випадку думка повинна притримуватися закону тотожності [3].

Закон суперечності за думкою І. П. Львова показує, що правильного мислення не допускається, адже не може бути, щоб один і той же предмет в один і той же час і в одне і те ж відношення мав визначену ознаку.

Загальне формулювання закону: «А одночасно не може бути В і не В». Закон суперечності потребує, щоб одному й тому ж предмету, в один і той же час, в одному і тому ж відношенні не приписували В і не В одночасно [3]. І. П. Львов навів приклади трактування закону суперечності:

а) не можна мислити, щоб один і той же аркуш паперу в один і той же час був білим і не білим;

б) не можна мислити також, щоб один і той же будинок був одночасно великим і не великим;

в) логічно не допустимо, щоб один і той же (громадянин) Ніколаєв в один і той же час був хорошим і поганим таксистом [3].

Також педагог наводить цікавий приклад порушення логічного закону суперечності в романі І. С. Тургенева «Рудин», де герой твору говорить: «Общие соображения, смерть моя — общие соображения, взгляды, выводы. Все это основывается на так называемых общих убеждениях. Каждый толкует о своих убеждениях да еще уважения к ним требует, носится с ними...» [4, арк.15].

За словами І. П. Львова, закон суперечностей потребує, щоб у мислені та мові не було виключень щодо один одного та була узгодженість між думками [5]. Також І. П. Львов наголошував на думці, щоб у третьому законі логіки розвивали суперечності й узгодження, але не визнавали їх істинними [5].

І. П. Львов навів приклади для третього закону логіки, а саме: факти спостереження тиску барометра дає підставу для судження, що погода змінюється. Закон достатньої підстави спрямований проти нелогічного мислення, яке опирається лише на інтуїцію, метафори та забобони. Закон достатньої підстави є свого роду відображенням у корі головного мозку об'єктивності у фактах, адже все в нашому житті пов'язано між собою певними причинами. Подія або факт, що викликає інші події, називається причиною, а те, що викликає цю причину (явище або подія) — дією.

І. П. Львов був переконаний, що все як у житті, так і в мисленні, має взаємозв'язок, кожна думка має власне місце розташування у цьому світі. Думка, яка є фундаментом нашого мислення, називається основою, а інші думки є наслідком, наприклад (цитуюмо мовою оригіналу): «Я утверждаю мысль, что в

комнате жарко на том основании, что ртуть в термометре поднялась высоко. Но то, что в комнате жарко, не является следствием поднятия ртути в температуре» [5, арк. 29–30]. Далі І. П. Львов пояснює можливі причини високої температури в кімнаті, а саме: піч дуже жарко нагріта, багато керосинових ламп «Молния», велика кількість людей в кімнаті (з причини зустрічі, дня народження та ін.). Таким чином педагог мав на меті донести, що у вищезгаданому прикладі причина й підстава, а також дії й наслідки не відповідають одне одному і не співпадають одне з одним. Хоча бувають виключення коли є відповідності між причиною і логічним підґрунтям, між діями й логічним наслідком [5, арк. 29–30].

Завдяки педагогічній компетентності, професіоналізму І. П. Львов підібрав відповідно до рівню знань студентів, учнів логічні задачі. Нижче приводиться декілька логічних завдань які можна використовувати у сучасній системі навчання (наводимо мовою оригіналу).

1. Ученик в сочиненні по літературі пише: «Произведение «Добрыня Никитич»» характеризується отсутствием рифмы, в нем рифма заменена ритмами. В этом произведении часто встречаются характерные для былины особенности — гиперболы, постоянные эпитеты, повторения, метафоры. Все эти черты произведения «Добрыня Никитич» позволяют заключить, что это произведения является былинной». Які були допущені логічні помилки? [6, арк. 44].

2. «Композитор Балакирев высоко оценивал народные мелодии. Значит, М. П. Мусоргский, Ц. А. Кюї, Н. А. Римский-Корсаков — все представители «Могучей кучки» высоко оценивали народные мелодии». Знайдіть вид діяльності [6, арк. 44].

Отже, І. П. Львов зробив наступні загальні зауважені щодо викладу законів логіки:

1) усі закони логіки мають місце в різноманітному мисленні і носять формальний характер;

2) логічні закони не вказують конкретно, як потрібно думати в тому чи іншому напрямку;

3) основними риси логічного мислення є: визначеність, послідовність і докази. Вони співвідносяться між собою через закони тотожності, протиріччя, достатньої підстави, є пов'язаними між собою й одне одного передбачають. Звідси виходить, що всі логічні закони між собою поєднані також і у мисленні;

4) коли людина мислить у вірному напрямку, то ніколи не задумується, який закон логіки використовує на той момент [3].

І. П. Львов звернув увагу на те, що потрібно застосовувати логічні закони завжди правильно, свідомо, щоб мислити у вірному напрямку, вміти виявляти неправильне застосування логічних законів іншими людьми, викривати неправду, брехню, наклеп [3].

Висновки. І. П. Львов доступними словами обґрунтував закони логіки, навів конкретні приклади до кожного логічного закону, указав способи їх використання та правильного застосування на практиці. Трактатування законів логіки за І. П. Львовим допоможе учням, студентам краще зрозуміти закони логіки та

правильно мислити в повсякденному житті, щоб не робити помилок. Отже, знаний педагог намагався найдоступнішими методами донести теоретичний матеріал до студентів та всіх, хто цікавиться наукою.

Література

1. Державний архів Чернігівської області Ф. 1495 Особистий фонд І. П. Львова. оп.1 Спр.39. Конспекти лекцій Львова І. П. и заметки к ним по теме «Логические законы мышления», 4 арк.
2. Державний архів Чернігівської області Ф. 1495 Особистий фонд І. П. Львова. оп.1 Спр.39. Конспекти лекцій Львова І. П. и заметки к ним по теме «Логические законы мышления», 5 арк.
3. Державний архів Чернігівської області Ф. 1495 Особистий фонд І. П. Львова. оп.1 Спр.39. Конспекти лекцій Львова І. П. и заметки к ним по теме «Логические законы мышления», 52 арк.
4. Державний архів Чернігівської області Ф. 1495 Особистий фонд І. П. Львова. оп.1 Спр.39. Конспекти лекцій Львова І. П. и заметки к ним по теме «Логические законы мышления», 15 арк.
5. Державний архів Чернігівської області Ф. 1495 Особистий фонд І. П. Львова. оп.1 Спр.39. Конспекти лекцій Львова І. П. и заметки к ним по теме «Логические законы мышления», 29–30 арк.
6. Державний архів Чернігівської області Ф. 1495 Особистий фонд І. П. Львова. оп.1 Спр.39. Конспекти лекцій Львова І. П. и заметки к ним по теме «Логические законы мышления», 44 арк.

МЕДИЧНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ СВІТІ. ПЕРСПЕКТИВИ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В МЕДИЦИНІ

M. Grzechnik¹, P. Ozdoba¹, M. Janiszewska², E. Zabłocka¹, A. Kamińska³,

¹ Koło Naukowe przy Zakładzie Informatyki i Statystyki Medycznej z Pracownią Zdalnego Nauczania, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

² Zakład Informatyki i Statystyki Medycznej z Pracownią Zdalnego Nauczania, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

³ Zakład Protetyki Stomatologicznej, Wydział Lekarski z Oddziałem Stomatologicznym, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

ROLA EDUKACJI ZDROWOTNEJ W PROCESIE LECZENIA PRZEWLEKŁEJ ALERGII POKARMOWEJ U DZIECI I MŁODZIEŻY

Wstęp. Edukacja zdrowotna osób chorujących przewlekłe postrzegana jest za bardzo ważną część kompleksowego działania terapeutycznego. Edukacja dotyczy zakresu wielowymiarowych zadań i etapów mających na celu wychowanie oraz naukę osób lub jednostek społecznych i może trwać całe życie [1]. Edukacja zdrowotna jest istotnym elementem, który wspomaga działania naprawcze (terapię chorób), zapobieganie a także promocję zdrowia. Żeby społeczeństwo w sposób aktywny uczestniczyło w procesie leczenia chorób, radzili sobie z ich zapobieganiem, kontrolowaniem swojego zdrowia czy też, aby umieli wzbogacać jego potencjał muszą rozumieć, wiedzieć i chcieć to robić [2]. Pani Woynarowska zdefiniowała edukację zdrowotną jako „całozyciowy proces uczenia się ludzi jak żyć, aby: zachować i doskonalić zdrowie własne i innych; w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki” [3]. Głównym celem edukacji w chorobie przewlekłej rozumie się udzielanie osobom chorym pomocy w zrozumieniu, przyswojeniu choroby oraz sposobu życia z tą chorobą [4]. Jedną z głównych form edukacji osób chorych jest: uczestnictwo

w programach edukacyjnych, indywidualne poradnictwo oraz instruktaż. Brak wiedzy chorego może spowodować, iż zlekceważy on objawy choroby lub też nie dostrzeże problemów ukazujących się w jego organizmie [5].

Cel pracy. Celem pracy było zaprezentowanie tematyki związanej z edukacją zdrowotną dzieci i młodzieży z alergią pokarmową

Metoda. Do przedstawienia tego problemu zastosowano analizę literatury naukowej z zakresu tematycznego.

Badania. W latach 90. XX w. zostały przeprowadzone badania ankietowe przez Rujner i wsp., w gronie matek 83 dzieci ze zdiagnozowaną chorobą trzewną, które dostarczyły autorom kolejne wnioski: leczenie dzieci chorych na celiakie można zdobyć dzięki poprawie wiedzy na temat leczenia, wystarczającą wiedzę powinny mieć matki dzieci chorujących na tę chorobę, chore dzieci/ nastolatki a także inni członkowie rodziny [6]. Kolejne badania które przeprowadziła Witanowska pokazały, że znaczna część matek nie wiedziała czym jest dieta bezglutenowa, zaznaczając fakt, iż spora część kobiet wiedziała jakie produkty należy wyeliminować [7]. W gronie rodziców dzieci, które chorowały przewlekle, słuszną lub prawdopodobną przyczynę choroby swojego dziecka umiało wskazać 55,5% rodziców [8], natomiast 43% rodziców nie potrafiło zarekomendować choroby swojego dziecka.

Otrzymywanie wiedzy o chorobie nie skupia się jedynie na jednorazowej rozmowie, lecz jest to długotrwały proces w którym edukuje się, pomaga w zrozumieniu oraz wsparciu rodziny w którym dziecko choruje przewlekle, o czym informuje Skórczyńska [9]. Bardzo ważną funkcją jest funkcja prozdrowotna rodziny, w odniesieniu do dzieci, które w czasie rozwoju, niecałkowitej odporności emocjonalnej a także niepełnej samodzielności, odczuwają potrzebę dużego komfortu emocjonalnego oraz troski i pomocy w czasie choroby o czym stwierdza Maciarz [10].

Autorka uważa, iż to właśnie rodzice w pełni odpowiedzialni są za stan zdrowia swoich dzieci jak i również za zapewnienie im odpowiedniego leczenia w trakcie leczenia. Lekceważenie opieki podlega sankcjom prawnym, które mogą doprowadzić do ograniczenia władzy rodzicielskiej.

Rola edukacji w procesie leczenia alergii pokarmowej. Pośród różnych chorób przewlekłych dotykających populację dużym problemem stały się choroby alergiczne. Przyrost ich pojawiania się odnotowano już w 1997r. w Europejskiej Białej Księdze Alergii, które utrzymują się w dalszym ciągu. Udokumentowane jest to licznymi badaniami prowadzonymi na świecie np. ISAAC Studies [11, 12, 13]. Alergia pokarmowa, uważana jest za jedną z pierwszych chorób alergicznych, która rozpoczyna się od wczesnych lat życia [14].

Epidemiologia alergii pokarmowej. WHO przypuszcza, iż alergia pokarmowa występuje w ok 1-3% u dorosłych a wśród dzieci 4-6%. Za główną przyczynę tej alergii uznaje się ok 70 produktów pokarmowych [15]. Badania przeprowadzane na amerykańskich stronach pokazują, że ponad 12 mln Amerykanów cierpi na alergię pokarmową tzn. iż 50 tysięcy mieszkańców Ameryki korzysta z pomocy lekarskiej, ponieważ iż objawy choroby zagrażają ich życiu. Stwierdza się również fakt, iż 200 osób rocznie umiera z powodu tej choroby. W USA liczba chorych dzieci na alergię pokarmową szacowana jest na 3 miliony [16]. W ostatnim 30-leciu alergie pokarmowe u dzieci i młodzieży wykazują tendencję wzrostową [17]. Przypuszczenia są takie, iż do 2020r choroby alergiczne obejmą około 50% populacji ludzkiej [18]. Częstość występowania choroby alergicznej układu pokarmowego u niemowląt w obrębie Polski północno-wschodniej wskazały na 4,5% częstotliwość. Badania te były przeprowadzone przez Kaczmarskiego i współpracowników [19].

Przyczyny oraz leczenie alergii pokarmowej. Za główną przyczynę alergii pokarmowej, uważa się pokarm, który jest spożywany.

Pokarm, który jest przyjmowany może być przyczyną wielu alergenów, które są związkami biologicznymi pochodzenia zwierzęcego, bądź też roślinnego, które po spożyciu wchodzi w oddziaływanie z układem immunologicznym. Skutkiem tego procesu jest uczulenie [20].

W 1995r określono spis alergenów pokarmowych, które są najczęstszą przyczyną uczulenia występującego u ludzi w różnym przedziale wiekowym tj: jaja, mięczaki, orzechy, ryby, białka mleka krowiego, soja, orzeszki arachidowe, pszenica. W 1999r wykaz tych produktów zyskał miano „wielkiej ósemki alergenów pokarmowych” [21, 22].

Istnieją sposoby na wyleczenie alergii pokarmowej. Stosuje się wówczas tj: dietę eliminacyjną. Polega ona na usunięciu z diety szkodliwego czynnika przyczynowego, jakim jest spożywany pokarm, z jednoczesnym wprowadzeniem składnika zastępczego o podobnej jakości odżywczej. Z upływem czasu oraz rozwojem dziecka, obserwuje się jego zdrowienie czyli „wyrastanie z alergii pokarmowej” [23, 24].

Podsumowanie. Edukacja zdrowotna osoby z alergią pokarmową powinna obejmować przede wszystkim omijania zagrożeń spowodowanych spożywaniem szkodliwych produktów pokarmowych.

Alergia pokarmowa jest ciężką i podstępą chorobą, która może być niebezpieczna dla osób w różnym wieku. Niestety, o takowych przypadkach słyszy się coraz częściej, zwłaszcza wśród bardzo młodych osób.. Potrzebne są działania na wielu różnych poziomach w celu zmniejszenia częstości występowania choroby, na przykład poprzez kampanie informacyjne dla rodziców, opiekunów, czy też młodzieży.

Bibliografia

1. Pilch T. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I., Żak, Warszawa 2003, 905.
2. Woynarowska B.: *Edukacja zdrowotna a terapia i profilaktyka chorób oraz promocja zdrowia*. [w:] *Edukacja zdrowotna*. (red.) Woynarowska B., PWN. Warszawa 2007, 126 - 127.
3. Woynarowska B.: *Koncepcje i podstawy teoretyczne edukacji zdrowotnej*. [w:] *Edukacja Zdrowotna*. (red.) Woynarowska B., PWN. Warszawa 2007, 103.
4. Woynarowska B.: *Edukacja zdrowotna w różnych siedliskach*. [w:] *Edukacja Zdrowotna*. (red.) Woynarowska B., PWN. Warszawa 2007, 262--264.
5. Tobiasz -Adamczyk B.: *Poziom wiedzy medycznej ludności jako element zachowań w zdrowiu i chorobie*. [w:] *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby. 4. Zachowania w zdrowiu i chorobie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995, 38 -44.
6. Rujner J., Burda -Muszyńska B., Socha J.: *Czynniki warunkujące przestrzeganie diety*. [w:] *Dziecko z celiakią w rodzinie polskiej*. (red.) Socha J. Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Warszawa 1991, 117 -122.
7. Witanowska J., Warmuz A., Sikora A., Tiszler -Cieślik E.: *Dziecko przewlekle chore z chorobami układu pokarmowego – edukacja zdrowotna opiekunów dziecka w placówkach służby zdrowia*. [w:] *Rodzina: edukacja zdrowotna i rehabilitacja*. (red.) Niebrój L., Kosińska M., Eukrasia, Katowice, 2003, 65 -71.
8. Janion E.: *Kompetencje opiekuńczo-wychowawcze rodziców dzieci przewlekle chorych*. Kwartalnik Pedagogiczno -Terapeutycznym „Nasze Forum”, 2003, 11 -12, 43 -48.

9. Skórczyńska M.: *Przewlekła choroba dziecka w aspekcie realizacji zdań życiowych jednostki i rodziny*. [w:] *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*. (red.) Cytowska B., Winczura B., Impuls, Kraków, 2007, 47 -48.
10. Maciarz A.: *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*. Żak, Warszawa 2006, 53.
11. European Allergy White Paper. Epidemiology: *Prevalence of allergic diseases*. The UCB Institute of Allergy, 1997, 28 -30.
12. Lis G., Bręborowicz A., Cichocka -Jarosz E., Swiatły A., Głodzik I., Glazurek D., Sobkowiak P., Alkiewicz J., Pietrzyk J.J.: *Increasing prevalence of asthma in school children -ISAAC study (International Study of Asthma and Allergies in Children)*. *Pneumonol. Alergol. Pol.*, 2003, 71, 336 -343.
13. Odhiambo J., Williams H., Clayton T., Robertson C., Asher I., and the ISAAC Phase Three Study group: *Global variations in prevalence of eczema symptoms in children from ISAAC Phase Three*. *J. Allergy. Clin. Immunol.*, 2009, 24, 1251 -1258.
14. Sampson H.A.: *Update on food allergy*. *J. Allergy Clin. Immunol.*, 2004, 113, 805 -819.
15. Food allergies. International Food Safety Authorities Network. World Health Organisation, INFOSAN Information Note 3/2006.
16. Food Allergy Facts and Statistics. The Food Allergy and Anaphylaxis Network. <http://www.foodallergy.org/downloads/FoodAllergyFactsandStatistics.pdf>. Wejście z dnia 12.03.2019r.
17. Hadley C.: *Food allergies on the rise? European Molecular Biology Organization 2006*. *EMBO reports*, 7, 1080 -1083.
18. Kaczmarek M.: *Nadwrażliwość pokarmowa u dzieci i młodzieży*. *Standardy Med., Pediatria*, 2009, 6, 10 -17.
19. Kaczmarek M., Cudowska B., Bandzul K., Witkowska T., Parfieniuk W.: *Częstość występowania nadwrażliwości pokarmowej u niemowląt w regionie północno-wschodniej Polski*. *Nowa Pediat.*, 1999, 4, 26 -28.
20. Bishoff S.C., Sellge G.: *Immune mechanism in food induced disease*. [w:] *Food allergy: adverse reactions to food and food additives. Part 1. Adverse action to food antigens: Basic science*. (red.) Metcalfe D.D., Sampson H.A., Simon R.A., Blackwell Science & Blackwell Publishing Company, Berlin 2003, 14 -37.
21. Wróblewska B.: *Wielka ósemka alergenów pokarmowych [za: Report of the FAO Technical Consultation on Food Allergies. Food Agricultural Organization of the United Nations, Rome 1995]*. *Terapia*, 2002, 4, 15.
22. Taylor S.L., Hefle S.L.: *Foods as allergens*. [w:] *Food allergy and intolerance*. (red.) Brostoff J., Challacombe S.J., WB. Saunders, London 2002, s.404.
23. Kaczmarek M., Maciorkowska E., Semeniuk J., Daniluk U., Gocał M.: *Dieta eliminacyjna w alergii pokarmowej*. *Przegl. Alergol.*, 2004, 1, s.30 -33.
24. Fogg I., Spergel J.: *Management of food allergies*. *Exp. Opin. Pharm.*, 2003, 7, s.1025 -1037.

P. Ozdoba¹, M. Grzechnik¹, M. Janiszewska², A. Barańska², B. Drop²,

¹ Koło Naukowe przy Zakładzie Informatyki i Statystyki Medycznej z Pracownią Zdalnego Nauczania, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

² Zakład Informatyki i Statystyki Medycznej z Pracownią Zdalnego Nauczania, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

PROBLEMY ZWIĄZANE Z FARMAKOTERAPIĄ OSÓB W PODESZŁYM WIEKU – KONIECZNOŚĆ EDUKACJI ZDROWOTNEJ

Wstęp. Starzenie się populacji sprawia, że rośnie liczba pacjentów przyjmujących leki w starszym wieku. U seniorów często zauważa się zmienioną reakcję na leki w przeciwieństwie do młodszych grup wiekowych, co może być wynikiem odmiennej farmakokinetyki i/lub farmakodynamiki, zwłaszcza w odniesieniu do leków oddziałujących na ośrodkowy układ nerwowy [1]. Co więcej związane ze starzeniem się zmiany w zachowaniu i stylu życia, zaburzenia odżywiania, śmierć partnera lub zmniejszenie środków finansowych mogą mieć istotny wpływ na sposób przyjmowania leków.

Pacjenci w podeszłym wieku z wielu powodów nie stosują się do zaleceń terapeutycznych. Ryzyko wystąpienia różnych działań niepożądanych, w tym zaburzenia funkcji poznawczych, jest także większe u osób starszych, często cierpiących na wiele równoległe towarzyszących chorób. Z tego względu u pacjentów w starszym wieku określonych leków nie powinno się podawać lub stosować je z wielką ostrożnością [2].

Cel pracy. Celem pracy było ukazanie problemów związanych z przyjmowaniem leków przez osoby starsze oraz konieczność ich edukacji w tym zakresie.

Metoda. Do przedstawienia tego problemu zastosowano analizę literatury naukowej z zakresu tematycznego.

Problemy z przyjmowaniem leków przez osoby starsze. Wraz z upływem lat wzrasta zachorowalność na wiele chorób, co powoduje, że wielochorobowość oraz powiązana z nią polipragmazja są typowymi cechami osób starszych. Wszelkie zachodzące patologiczne zmiany zazębiają się na oznaki starszego wieku, utrudniając ich diagnozowanie, szybciej prowadząc do zaburzeń homeostazy i wydłużając okres rekonwalescencji [3]. Pacjenci geriatryczni to ogromna grupa pacjentów, którzy poszukują porady lekarskiej oraz przyjmujący leki wydawane na podstawie recepty i/lub bez recepty (OTC). Blisko 65% osób w wieku 65. roku życia i powyżej cierpi na dwie lub więcej chorób przewlekłych [4]; inne badania pokazują, że około 40% niedomaga z powodu czterech lub większej liczby chronicznych chorób [5]. Starsi pacjenci zażywają średnio od trzech do ośmiu leków, przy czym osoby samodzielniejsze biorą przeważnie leki przeciwbólowe, moczopędne, kardiologiczne i środki uspokajające, z kolei mieszkańcy domów opieki – którzy zazwyczaj przyjmują więcej medykamentów – stosują głównie leki przeciwpsychotyczne, uspokajające, preparaty nasenne, moczopędne, kardiologiczne, przeciwbólowe oraz antybiotyki. Polifarmakoterapia generuje wysokie koszty, nie tylko w aspekcie indywidualnym, ale również społecznym [2].

Produkty lecznicze zasadniczo służą zdrowiu i poprawiają jakość życia poprzez łagodzenie bólu i przykrych dolegliwości oraz eliminują konieczności stosowania inwazyjnych metod leczenia. Podejmowanie takich działań jest jednak ryzykowne. Nieprawidłowo dobrane lub połączone mogą stanowić poważne zagrożenie dla pacjenta [6]. Bezpieczeństwo osób starszych może być dodatkowo zagrożone przez addytywne, często związane z wiekiem błędy w stosowaniu leków. Najczęściej spotykane są przypadki nierozsądnego stosowania, nieregularnego lub niewłaściwego dawkowania.

Poważnym problemem może być również prawidłowy skład przepisanych leków kupowanych przez pacjentów z nieznanymi źródłami. Błędy w stosowaniu leków mogą być również wynikiem nieczytelnej recepty, nieprawidłowo obliczonego dawkowania, nieprawidłowej komunikacji pomiędzy lekarzem a pacjentem, niezrozumienia ulotek dołączanych do opakowania oraz informacji medycznych [7]. Problemy pacjentów mogą również wynikać z interakcji lub połączenia różnych leków jak również leków dostępnych bez recepty.

Osoby starsze są zazwyczaj leczone jednocześnie przez wielu lekarzy różnych specjalizacji, co często prowadzi do zjawiska polipragmazji – tj. jednoczesnego zażywania wielu leków bez znajomości mechanizmów ich działania i interakcji lub zażywania co najmniej jednego leku, dla którego nie ma wskazań medycznych [6]. Chociaż wielu pacjentów może odnieść korzyści z takiego leczenia, z pewnością wiąże się ono z ryzykiem skutków ubocznych w populacji geriatrycznej. Szacuje się, że jeden na pięć leków stosowanych przez osoby starsze może być niewłaściwie przyjmowany; wśród mieszkańców domów opieki stosunek ten wzrasta aż do jednego na trzy leki [8]. Nieuzasadniona politerapia pogłębia niepełnosprawność, może skutkować pogorszeniem stanu zdrowia, a niekiedy nawet śmiercią. Rozwiązaniem tego problemu byłby zdecydowanie szerszy dostęp do opieki geriatrycznej i postępowania rehabilitacyjnego, których system opieki zdrowotnej w swojej obecnej postaci nie może zaoferować starszym pacjentom [9]. W takiej sytuacji zapewnienie osobom starszym edukacji zdrowotnej, z naciskiem na kwestie związane z zażywaniem leków, wydaje się mieć kluczowe znaczenie. Najważniejszym aspektem będzie zapoznanie się z zasadami bezpiecznego użytkowania.

Główne zasady prawidłowego stosowania leków. Przed wypisaniem recepty przez specjalistę absolutnie powinno poinformować go o innych zdiagnozowanych chorobach i przyjmowanych lekach [2]. Dobrym rozwiązaniem (na pierwszej wizycie i w przypadku wystąpienia zmian) jest przygotowanie i przedstawienie pełnej listy przyjmowanych leków, zarówno na receptę, jak i bez recepty. Należy uzyskać informacje od lekarza na temat instrukcji bezpiecznego stosowania, ilości i częstotliwości zażywania, środków bezpieczeństwa, możliwych skutków ubocznych oraz postępowania w razie ich wystąpienia [10]. Należałoby poprosić lekarza o zapisanie szczegółowego harmonogramu stosowania leku, a w przypadku wątpliwości zapytać farmaceutę o wyjaśnienie [11].

Nawet dostając lekarstwo o działaniu porównywalnym do wcześniej przyjmowanego, powinno się upewnić, że mamy o nim wszelkie, potrzebne informacje. Regularność jest bardzo ważna przy przyjmowaniu leków: dobrze jest

ustawić alarm, aby przypomniał o przyjęciu leku lub przykleić karteczki (np. na lodówce) i oderwać je po zażyciu leku. W przypadku leków płynnych warto poprosić farmaceutę o przedstawienie metody odmierzenia dawki [10]. Należy również zgłosić lekarzowi problemy z połykaniem, gdyż nie wszystkie leki mogą być rozdrobnione lub rozpuszczone. Apteki posiadają specjalne urządzenia do rozdzielania tabletek na części, ale warto pamiętać, że nie wszystkie tabletki mogą być podzielone [10].

Istnieją również formy preparatów, które rozpuszczają się w jamie ustnej, niwelując tym samym problem połykania. Zdecydowana większość leków trzeba popijać wodą, chyba że lekarz lub producent zaleci inaczej. W wypadku niektórych leków ważne jest również to, jakie spożywamy pokarmy, podczas ich zażywania, np. leki stosowane w osteoporozie lub niektóre antybiotyki nie powinny być łączone z nabiałem [10].

Jeżeli osoba przyjmuje kilka leków jednocześnie, ważne jest, aby nie wystąpiła między nimi interakcja. Leki należy przyjmować powoli, spokojnie, aby zniwelować ryzyko pomyłki i nigdy nie kłaść się w pozycji leżącej tuż po przyjęciu leku ze względu na ryzyko zachłyśnięcia [11]. W postępowaniu terapeutycznym osoby w podeszłym wieku obecność opiekuna jest niezwykle ważna i niezbędna, który powinien nadzorować i kontrolować właściwe stosowanie produktów leczniczych oraz gdy zajdzie taka potrzeba, zgłaszać koniecznie wszelkie problemy, które mogą pomóc lekarzowi w natychmiastowej reakcji i zmianie istniejącej lub wyborze innego leczenia [12]. Ważne jest właściwe przechowywanie leków, które zawsze powinny być przechowywane w oryginalnym opakowaniu, chronione przed wilgocią, wysoką temperaturą, światłem i dostępem dzieci [7].

Niektóre środki muszą być przechowywane w lodówce. Od czasu do czasu warto sprawdzić, czy posiadane preparaty są nadal ważne i nigdy ich nie przyjmować po upływie terminu ważności [10]. Leki, które nie są zdatne do spożycia powinny być utylizowane w specjalnych pojemnikach do utylizacji, które znajdują się w większości aptek. Czasami opakowanie zawiera również informacje o okresie, w którym lek może być stosowany przy otwarciu opakowania (np. syropy lub krople do oczu) [10]. W tym przypadku przydatne jest umieszczenie na opakowaniu daty otwarcia produktu. Nie należy wyrzucać ulotki dołączonej do opakowania, a jeśli zagubi się, można poprosić farmaceutę o jej duplikat [11].

Podsumowanie. Proces starzenia się jako okres radykalnych zmian, dotyczących zarówno zakresu fizycznego, jak i psychicznego, stanowi znaczące wyzwanie. Nie wszystkim osobom w podeszłym wieku udaje się zaadaptować do nowych warunków. W tej sytuacji bardzo ważnym aspektem jest przekazywanie wiedzy na temat zasad prawidłowej farmakoterapii, aby osoby starsze mogły cieszyć się jesienią swego życia. Istotne jest tutaj znaczenie edukacji zdrowotnej, która powinna być skierowana bezpośrednio do osób starszych, jak również do społeczeństwa, aby podnosić świadomość zarówno problemów związanych z wiekiem starszym, jak i pozytywnych aspektów starości.

Bibliografia

1. Katzung B. G. (2009) Special aspects of geriatric pharmacology. W: Katzung B. G., Masters S. B., Trevor A. J. (red.) Basic and clinical pharmacology. Nowy York: McGrawHill Lange, s. 1037–1045.
2. Książyna D., Szelaǳ A. (2013), Specyfika farmakoterapii pacjentów w podeszłym wieku, „Psychogeriatrya Polska”, 10(3), s. 115–126.
3. Wieczorowska-Tobis K. (2008) Zmiany narządowe w procesie starzenia. Pol Arch Med Wewn., 118 (Suppl) s. 63-69.
4. Wolff J.L., Starfield B., Anderson G. (2002), Prevalence, expenditures, and complications of multiple chronic conditions in the elderly, „ Arch. Int. Med”, 162, s. 2269–2276.
5. Lochner K.A., Cox Ch.S. (2013), Prevalence of Multiple Chronic Conditions Among Medicare Beneficiaries, United States, „ Prev Chronic Dis”, 10, s.120–137.
6. Misztal-Okońska P., Młynarska M., Goniewicz M., Ceglińska D. (2017) Polypharmacy among adults aged over 65 years. „Journal of Education, Health and Sport”, 7(8), s.267-279.
7. Schafer C., Liekweg A., Eisert A. (2017) Farmakoterapia w geriatric. (Red. wydanie I polskie Bień B., Wojszel Z. B., Pawlak D., Wieczorowska-Tobis K.) Wrocław: MedPharm Polska.
8. Haighton C., Wilson G., Ling J. i wsp. (2016), A qualitative study of service provision for alcohol – related health issues in mid to later life, „PLoS One”, 11 (2): e014601.
9. Pieprzyk M., Pieprzyk P. (2012), Osoby starsze w systemie ochrony zdrowia, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 3, s. 175–188.
10. Ciszewska-Jędrasik, M., Cichowlas, A., Sieradzki, E. (2014) Problemy związane z podawaniem leków w geriatric Problems of drug administration to geriatric patients. Geriatric, 8. s.102–108
11. Neumann-Podczaska, A., Wieczorowska-Tobis, K., Grześkowiak, E. (2014) Opieka farmaceutyczna w geriatric—założenia programu Pharmaceutical care in geriatrics—assumptions of the project. „Farmacja Współczesna”, 7, s.126-130
12. Brzezińska, A. I., Sienkiewicz-Wilowska, J. A., Wójcik, S. (2011). Opiekun jako mediator w środowisku fizycznym i społecznym seniora: perspektywa psychologii pozytywnej. W: K. Wieczorowska-Tobis, D. Talarska (red.), Człowiek w wieku podeszłym we współczesnym społeczeństwie. Różne oblicza starości, s.119–128.

A. Sokołowska¹, A. Barańska², M. Janiszewska², E. Zabłocka³,

¹ Pracownia Kosmetologii i Medycyny Estetycznej, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

² Zakład Informatyki i Statystyki Medycznej z Pracownią Zdalnego Nauczania,
Uniwersytet Medyczny w Lublinie

³ Koło Naukowe przy Zakładzie Informatyki i Statystyki Medycznej z Pracownią
Zdalnego Nauczania, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

KOSMETOLOG – NAUKA ZAWODU A KOMPETENCJE

Kosmetyka jest zagadnieniem interdyscyplinarnym. Składają się na nią aspekty medyczne, przedsiębiorczość, estetyka, która nie do końca jest „mierzalna” czyli obiektywna i techniki manualne - gdzie ocena często oparta jest na emocjonalnym odbiorze obserwatora lub klienta. Tam gdzie w grę w zawodzie wchodzi ruch, praca ciała, zgranie czynności połączone ze złożonością komunikacji interpersonalnej osadzonej w ramach kultury osobistej nie powinno być mowy o ocenie w formie pisemnej, a zwłaszcza testowej. Takie formy nie są w stanie ująć złożoności zawodu częściowo rzemieślniczego a częściowo artystycznego. Czysto teoretyczna wiedza nie zawsze idzie w parze z umiejętnościami. Wydaje się zasadne odejście od koncepcji totalnego ujednolicenia zawodowego na rzecz autorskich programów nauczania i przywrócenie właściwego znaczenia słowa: MISTRZ. Czas poświęcony uczniowi w procesie nauczania w optymalnej liczebnie grupie wraz ze zróżnicowanymi metodami sprawdzania wiedzy, umiejętności i kompetencji wzbogacone o szerszą wiedzę na temat ucznia dają możliwość stworzenia finalnie MISTRZA w ZAWODZIE kosmetyki a nie „produkcji” dużej ilości absolwentów o przeciętnych umiejętnościach i wiedzy.

Skutki takiego systemu są bardzo niekorzystne dla zawodu. Powstaje duża liczba gabinetów kosmetycznych o niskim (przeciętnym) standardzie usług, gdzie właściciele czy pracownicy uczą się realnej obsługi klienta na własnych błędach i według własnych koncepcji, w pracy. Szkoła, kursy nie przygotowują do spotkania z „prawdziwym” klientem. Jest to spowodowane stworzeniem wirtualnych warunków pracy w pracowniach. Pracownie kosmetyczne podlegają nieco innym standardom i wymogom higienicznym niż gabinety usługowe. Uczniowie ćwiczą wykonywanie zabiegów na sobie nawzajem. Dotyczy to również zabiegów dla cer dojrzałych. Wśród uczniów stosunkowo rzadko zdarzają się osoby „dojrzałe”. Nie przyjmuje się klientów jak w gabinetach usługowych. Wynika to z organizacji programu nauczania, braku czasu na dopracowywanie jakościowo zabiegów, wyposażenia i warunków pracowni. To podstawowy minus procesów nauczania: odrealnienie warunków kształcenia.

Plusem systemu kształcenia rzemieślniczego jest możliwość skupienia się na uczniu, czeladniku, możliwość poświęcenia mu dużej ilości czasu i zaangażowanie go w realną pracę z klientem w dużym wymiarze godzin i pod stałym nadzorem Mistrza. Egzaminatorzy kładą nacisk na umiejętności praktyczne zdającego. Minusem może być powielanie potencjalnych błędów swojego Mistrza. Nie każdy Mistrz jest dobrym pedagogiem i nie każdy jest rozwijającym się, samodoskonalącym się przedsiębiorcą. Zdarzają się sytuacje, gdy mistrz stosuje przestarzałe metody, nie pogłębia wiedzy, nie wprowadza nowych technologii lub jest po prostu niedbały lub nieodpowiedzialny.

Rolą egzaminatorów jest wyłapać w miarę możliwości niniejsze cechy u zdających, zwłaszcza brak poczucia odpowiedzialności, beztroskę zawodową, nadmierną nonszalancję w kwestii podejścia do klienta czy zdrowia. Same umiejętności, aktualna wiedza to nie wszystko. Mistrz musi mieć poczucie odpowiedzialności za ucznia.

Na rynku usług istnieje olbrzymia konkurencja, klienci samoistnie eliminują osoby świadczące usługi niskiej jakości poszukując usług w przystępnej cenie, na najwyższym poziomie. Nie każdy jest w stanie temu sprostać. Niestety wraz z niską jakością usług tworzy się ogólnospołeczna ocena rynku tej branży. Jeśli ktoś w kilku różnych gabinetach spotka się z niskim standardem usługi to ma prawo głosić opinię o niskiej jakości takiego rynku w ogóle. Może to być opinia krzywdząca dla wielu specjalistów. Między innymi ze względu na konieczność utrzymania wysokiego standardu usług w branży należy zwrócić uwagę na jakość kształcenia teoretycznego, praktycznego i tworzenie określonych, wymaganych przez rynek kompetencji wraz z bardziej rozbudowanym systemem oceniania specjalistów rozpoczynających pracę w zawodzie.

Na dzień dzisiejszy brak w Polsce jasno określonych regulacji prawnych dotyczących zawodu i kompetencji kosmetyczki, kosmetologa i lekarza medycyny estetycznej. O ile łatwiejsze wydaje się rozróżnienie kompetencji zabiegowych między lekarzem a kosmetologiem, o tyle sugerujemy, że rynek wymaga ujednoczenia do wysokich standardów zabiegów kosmetycznych. Można zasugerować bezzasadność istnienia dwóch niemal bliźniaczych zawodów: kosmetyczki i kosmetologa. Ze względu na coraz bardziej skomplikowane technologie kosmetyczne, wymogi dobrej znajomości produktów kosmetycznych, technik zabiegowych - pożądane byłoby uproszczenie systemu kształcenia oraz pozostawienie jednego zawodu: kosmetologa, ale z reorganizacją programu nauczania by móc kształcić specjalistów na jak najwyższym poziomie w sposób realnie praktyczny, dając też możliwość rozwoju absolwentom w niszach rynkowych: szkoleniowych, laboratoryjnych, diagnostycznych, badawczych.

I tu znów poruszony zostaje problem, a w zasadzie konieczność indywidualizacji toku nauczania. Niesie ona ze sobą poczucie odpowiedzialności ze strony podmiotów kształcących za absolwenta i rodzi zanikającą społecznie więź: Mistrz – Uczeń.

A. Sokołowska¹, A. Barańska², M. Jędrych², E. Firlej¹,

¹ Pracownia Kosmetologii i Medycyny Estetycznej, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

² Zakład Informatyki i Statystyki Medycznej z Pracownią Zdalnego Nauczania, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

³ Koło Naukowe przy Zakładzie Informatyki i Statystyki Medycznej z Pracownią Zdalnego Nauczania, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

PROCES KSZTAŁCENIA SPECJALISTÓW BRANŻY „BEAUTY” W POLSCE. PODSTAWA NAUCZANIA

Rynek usług kosmetycznych w Polsce jest rozbudowany, rozwija się, ale jednocześnie brak określonych i niezbędnych regulacji prawnych dotyczących kompetencji, uprawnień do wykonywania poszczególnych zabiegów. Procesy kształcenia, oceniania, dopuszczania do wykonywania zawodu wymagają reorganizacji w celu podniesienia jakości rynkowej. Zawody w branży „beauty” wymagają kształcenia ustawicznego, nieustannego samodoskonalenia, dokończania się.

Należy zacząć jednak od omówienia podstaw w procesie nauczania i oceniania specjalistów na początku ich drogi zawodowej. Kształcenie specjalistów zajmujących się poprawianiem urody odbywa się w zróżnicowany sposób. Najstarszą metodą kształcenia jest kształcenie rzemieślnicze. Izby Rzemieślnicze zrzeszające Cechy Rzemiosł organizują egzaminy zawodowe czeladnicze dla osób, które ukończyły kursy kosmetyczne oraz egzaminy mistrzowskie dla osób z długoletnim doświadczeniem zawodowym lub po trzech latach od zdanego egzaminu czeladniczego. W tradycyjnym modelu kształcenia rzemieślniczego czeladnik przyuczał się przez okres minimum trzech lat pod okiem Mistrza zyskując doświadczenie i cenne wskazówki.

Egzamin organizowany przez Izby rzemieślnicze składa się z części sprawdzającej wiedzę z zakresu prowadzenia działalności gospodarczej, własnej firmy oraz z części teoretycznej sprawdzającej wiedzę z zakresu kosmetyki. Najbardziej rozbudowaną częścią jest egzamin praktyczny podczas, którego zdający wykonują losowo wybrane zabiegi z całego obszaru kosmetyki. Istotną rolę odgrywają odpowiednio przygotowani, powołani przez Izby Rzemieślnicze egzaminatorzy wchodzący w skład Komisji Egzaminacyjnej. Ich rolą jest obiektywne, rzetelne ocenienie zdających na podstawie wyników uzyskanych ze wszystkich, trzech części egzaminu. Każdy egzamin powinien pełnić również funkcję edukacyjną. Przy odpowiedniej ilości czasu, zaangażowaniu egzaminatorów zdający ma szansę uzyskać dodatkowe wskazówki, instruktaże, korekty, inne rozwiązania tego samego problemu. Podczas egzaminu toczy się swoisty dialog między Mistrzem a zdającym uczniem. Rolą egzaminatora jest nie udowodnienie i pokazanie zdającemu jak dużo nie umie i nie potrafi, ale wskazanie nad czym należy więcej pracować a co jest jego mocną stroną.

Inną metodą kształcenia jest kształcenie w Policealnym studium Zawodowym w zawodzie technika usług kosmetycznych, w tzw. kwalifikacjach A.61 i A.62, wprowadzonych i nadzorowanych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną. Kandydaci muszą mieć ukończoną szkołę średnią, ale nie muszą mieć zdanego

egzaminu dojrzałości (matury). Dawniej szkoły były płatne i każda miała własny autorski program kształcenia. Obecnie szkoły są bezpłatne. Wszystkie obowiązują ten sam program kształcenia i wszyscy absolwenci przystępują do ujednoliconego w całym kraju egzaminu zawodowego. Po pierwszym roku nauczania słuchacze zdają egzamin w postaci testu oraz realizacji zadania w formie pisemnej z zakresu zabiegów pielęgnacyjnych i upiększających na twarz, szyję i dekolt. Po drugim roku nauczania słuchacze zaliczają test oraz praktycznie wykonują zabieg na fantomie dłoni lub stopy. Tą część egzaminu ocenia egzaminator według klucza otrzymanego z OKE. Egzaminator nie może udzielać wskazówek, komentować, rozmawiać ze zdającymi. W zasadzie pełni jedynie rolę doświadczonego obserwatora. Egzamin w tym systemie kształcenia nie posiada waloru edukacyjnego. Plusem tego systemu kształcenia jest stosunkowo duża liczba godzin zajęć praktycznych, chociaż ucznia obowiązują jedynie 50 % obowiązkowa frekwencja. Minusem jest ujednolicenie programu nauczania dla całego kraju w myśl zasady: dużo wiedzy, opanowanie zakresu podręcznika jednolicie dla wszystkich, z wymogiem osiągnięcia minimalnego poziomu technicznego. Duże tempo pracy podczas realizacji nauczania nie daje praktycznie możliwości nadrobienia zaległości spowodowanych nieobecnościami, niemożność rozwijania indywidualnych talentów i zainteresowań, zindywidualizowania czasu zajęć w pracowni kosmetycznej. Po zakończonym cyklu nauczania zabiegów na twarz w drugim roku nauczania nie ma praktycznie możliwości powtarzania wiadomości, doskonalenia się w realizowanych wcześniej zagadnieniach. Nauczyciel przedmiotów technicznych nie pokazuje zwykle najnowszych rozwiązań, metod nie ujętych w podręcznikach, metod niekonwencjonalnych, holistycznych ponieważ nie wpisują się one w tzw schematy, standardy, wymogi egzaminacyjne. Nauczyciele mają dylemat: uczyć szerokiego wachlarza rozwiązań praktycznych czy uczyć rozwiązań tylko z tzw standardów egzaminacyjnych. Najczęściej sami uczniowie proszą o skupianie się wyłącznie na wymogach egzaminacyjnych bo zależy im na tym by być dobrze przygotowanymi do egzaminu, żeby go zdać.

Należy postawić pytanie czy całkowite ujednolicenie standardów, wymagań jest dobre dla zawodu, dla tzw. rynku? Kreatywność, indywidualizm, holistyczne ujęcie problemów powoduje rozwój zawodu na szeroką skalę, podnosi poziom wykonywanych usług, rozwija współpracę między specjalistami różnych dziedzin, wymusza postawy zdrowej konkurencji, przedsiębiorczości. Bezpłatność szkół powoduje, że trafia do nich część osób niezdecydowanych co do wyboru zawodu, bez pasji, bez predyspozycji zawodowych, kierowanych nie zawsze pobudkami rozwijania się w zawodzie. Duża ilość słuchaczy w grupach również nie sprzyja jakości kształcenia. Często nauczyciel nie jest w stanie poznać w procesie nauczania swojego ucznia, jego predyspozycji, talentów. Ujednolicenie nie idzie w parze z rozwojem indywidualności.

Egzaminy w postaci testów są łatwe do sprawdzania przez nauczycieli i egzaminatorów, ale zdecydowanie ograniczają realne sprawdzenie umiejętności i wiedzy ucznia. Test nie daje możliwości nawiązania relacji i poznania ucznia. Egzamin ustny jest okazją do twórczej rozmowy, dyskusji, zaprezentowania się przez zdającego od strony pasji, kultury osobistej. Uznawany jest za mniej obiektywny w ocenie w

porównaniu do testu i jeśli ma zostać opisana procedura przeprowadzania go jako forma dokumentacji egzaminacyjnej to nauczyciele wybierają zwykle mniej skomplikowaną formę testową. Ujednolicenie, dążenie do obiektywności związane jest między innymi z brakiem zaufania do egzaminujących i prowadzących zajęcia. Obiektywna ocena jest wartością samą w sobie, ale totalne ujednolicenie procedur eliminuje kreatywność, rozwój pasji, oryginalność koncepcji i twórczość.

Na bazie kosmetyki wyodrębniono nowy zawód: kosmetolog. Rynek nie rozróżnia kosmetyczki od kosmetologa. Gdzie leży granica kompetencji? Nie jest jasno ustalona. Kosmetologia jest teoretycznie nauką o kosmetyce. Jest to kierunek studiów na poziomie licencjatu oraz studiów magisterskich. Podczas toku nauczania studenci poznają rozbudowane zagadnienia z zakresu dziedzin dotychczas farmaceutycznych, np. mikrobiologii, receptur kosmetycznych, technik laboratoryjnych, różnych rodzajów chemii oraz zagadnień medycznych: chirurgii estetycznej, dermatologii, a także dziedzin czysto kosmetycznych, praktycznych: kosmetologii pielęgnacyjnej, upiększającej, anti-aging, specjalistycznej, wizażu i stylizacji. Finalnie, absolwenci kosmetologii znajdują zatrudnienie głównie w gabinetach kosmetycznych lub kosmetycznych (rozdzielenie jest tylko umowne a nie prawne). Chcąc się rozwijać i doskonalić, trafiają na te same kursy specjalistyczne co kosmetyczki, np. podologiczne, stylizacji paznokci, masażu. Zdarza się, że kosmetolodzy pracują w laboratoriach firm kosmetycznych, jednak dotyczy to głównie osób studiujących dodatkowo chemię, farmację. Zwykle właściciele laboratorium preferują do zatrudnienia chemika o zamiłowaniu w kosmetyce niż kosmetologa, który miał w toku nauczania zajęcia w laboratorium. Zdecydowana większość absolwentów trafia do gabinetów lub zakłada własną działalność usługową w branży „beauty”. Społecznie słowo :kosmetolog zaczyna być kojarzone z większym profesjonalizmem, lepszą jakością usług w stosunku do słowa: kosmetyczka. Czym innym jest określenie specjalisty, specjalizacji: podolog, stylistka paznokci, trycholog. Specjalizacje otwarte są dla kosmetyczek i kosmetologów i społecznie to rozróżnienie nie jest tutaj istotne. Liczą się konkretne umiejętności, uzyskiwane efekty terapeutyczne. W tym momencie największe znaczenie ma tutaj osobowość, predyspozycje do wykonywania zawodu.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

І.Є. Бойцун,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Луганська обл.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАГІСТРІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ «МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН»

Реалізація реформи Міністерства освіти і науки України по створенню Нової української школи передбачає формування нової освітньої системи, що спрямована на зростання нового покоління українців, спроможного мислити нестандартно, приймати рішення, самореалізовуватися, відстоювати права людини тощо. Відповідно до цього відбуваються зміни й у сфері підготовки вчителів Нової української школи. Зокрема вчена-педагог Т. Дороніна наголосила: «...розвиток вітчизняної системи вищої педагогічної освіти висуває нові вимоги до професійного рівня випускників, які повинні володіти високим фаховим (науковим та методичним) рівнем, сучасним світоглядом, бути готовими до використання вже здобутих психолого-педагогічних знань та засвоєння нової інформації, уміти працювати за новою (суб'єкт-суб'єктною) системою подання інформації та організації навчально-виховного процесу» [1, с. 22].

Під час підготовки у вищих навчальних закладах магістрів освіти, вчителів української мови і літератури, викладачів закладів вищої освіти враховано Рекомендацію 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року, оскільки метою освітньо-професійної програми магістра освіти є «забезпечити умови формування професійних компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури в закладах загальної середньої освіти та викладачів філологічних і методичних дисциплін в закладах вищої освіти для виконання професійно-педагогічних функцій, організації педагогічної комунікації і проведення педагогічних досліджень» [2]. Це зумовлено потребою в нових науково-педагогічних кадрах: «...інноваційне завдання надзвичайної важливості, яке сьогодні постало перед національною системою вищої освіти, полягає у необхідності термінової організації педагогічної підготовки викладацького складу вищих навчальних закладів принципово нової якості, на засадах компетентнісного підходу до навчання» [3, с. 318].

Освітньо-професійна програма підготовки магістрів зі спеціальності «014 Середня освіта / 01401 Середня освіта (Українська мова і література)» передбачає вивчення курсу «Методика викладання літературознавчих дисциплін». Тип дисципліни: Вибіркові освітні компоненти. Освітні компоненти професійної і практичної підготовки.

Навчальним планом на дисципліну «Методика викладання літературознавчих дисциплін» відведено 5 кредитів, точка контролю – екзамен. Передбачені навчальним планом 150 годин розподілено наступним чином: 16 годин – лекційних, 24 години – семінарські, 110 годин відводиться на самостійну роботу студентів. Курс вивчається в 1 і 2 семестрах.

Викладання курсу «Методика викладання літературознавчих дисциплін» передбачає формування у фахівців-філологів загальних і фахових компетентностей.

У процесі навчання формуються такі загальні компетентності: знання та розуміння предметної області та розуміння професії, усвідомлення особливостей обраного фаху, професійних прав і обов'язків; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, генерувати нові ідеї (креативність), до пошуку, опрацювання та аналізу інформації, яка стосується обраної та суміжних галузей, навички використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми в процесі професійної педагогічної та дослідницької діяльності; спілкуватися державною мовою в усній і писемній формі, добирати висловлювання й мовні засоби, ураховуючи комунікативну ситуацію, працювати автономно і в команді, виконуючи провідну роль, бути критичним і самокритичним, спроможність до міжособистісного спілкування; уміння цінувати й поважати різноманітність та мультикультурність, усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт, знання стандартів, необхідних для наукового дослідження та публікування, критеріїв професійного виконання обов'язків [2].

Підготовка магістра освіти передбачає й практичну складову, що сприяє формуванню фахових компетентностей: здатність формувати ключові та предметні компетентності в учнів закладів загальної середньої освіти та студентів закладів вищої освіти; уміння застосовувати у професійній педагогічній діяльності сучасні підходи до викладання української літератури, філологічних дисциплін, ефективні методи й освітні технології навчання української літератури, вирішувати дослідницькі завдання в цій галузі; спроможність вільно орієнтуватися в різних літературознавчих, психолого-педагогічних концепціях, напрямках і школах; вправність до критичного осмислення історичних надбань та новітніх досягнень психолого-педагогічної та філологічної науки; володіння методами наукового аналізу і структурування мовного й літературного матеріалу з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів, методами психолого-педагогічного дослідження, наукового аналізу освітнього процесу; здатність ефективно організовувати освітній процес у закладах загальної середньої освіти, зокрема у старшій (профільній) школі, та закладах вищої освіти, забезпечувати

сприятливий психологічний клімат в педагогічному та учнівському чи студентському колективах, продуктивну професійну взаємодію; критична оцінка результатів власної педагогічної й дослідницької діяльності, її корекції, удосконалення фахових компетентностей, професійного саморозвитку[2].

Формування зазначених загальних і фахових компетентностей зумовило логічний поділ навчального матеріалу дисципліни на два змістові модулі: «Теоретичні засади методики викладання літературознавчих дисциплін» і «Практичні засади та специфіка викладання літературознавчих дисциплін». Під час занять студенти поглиблюють знання з сучасних методик і технологій викладання літературознавчих дисциплін у навчальних закладах різних типів. Особлива увага відводиться вмінню структурувати й добирати навчальний матеріал. Зважаючи на право вчителя Нової української школи самостійно розробляти навчальні програми, студентам-магістрам пропонується комплекс завдань, що передбачає розробку навчальної програми дисципліни, написання тексту лекції, підготовку плану семінарського заняття з урахуванням часу, критеріїв оцінювання, організації науково-дослідної роботи тощо з літературознавчих дисциплін.

Важливість практичної складової під час вивчення курсу «Методика викладання літературознавчих дисциплін» відзначила українська вчена В. Рейдало: «На заняттях із методики викладання літературознавчих дисциплін у ВНЗ майбутні викладачі оволодівають методичними аспектами проведення занять, технікою, формами, методами організації навчального процесу в педагогічному університеті, тобто розширюють коло теоретичних знань із методики навчання літератури. Завданням таких курсів є збагачення досвіду майбутніх педагогів на основі нових досягнень філологічної та психолого-педагогічної науки і практики, дослідницької роботи» [3, с. 320].

Таким чином, вивчення курсу «Методика викладання літературознавчих дисциплін» під час підготовки магістрів освіти є важливою складовою для формування загальних і професійних компетентностей.

Література

1. Дороніна Т. Формування цілісного світогляду майбутніх учителів зарубіжної літератури засобами історико-літературознавчих дисциплін / Т. О. Дороніна // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 22–27.
2. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література)». – Старобільськ, 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://luguniv.edu.ua>
3. Рейдало В. Основні завдання системи методичної підготовки майбутніх викладачів української літератури в умовах магістратури / Віталіна Рейдало // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8 (Ч. 1). – С. 317–322.

О.А. Ігнатюк,

здобувач вищої освіти освітнього ступеня «магістр» кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. акад. І.А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ» МАЙБУТНІМ ДОКТОРАМ ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Забезпечення якісних змін в освітній системі вимагає перегляду концептуальних засад професійної підготовки майбутніх викладачів вищої технічної школи, які здебільшого не мають базової педагогічної освіти. Результат такої підготовки акумулюється в готовності майбутнього викладача з розвиненим інноваційним системним мисленням оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, створювати нові освітні програми, застосовувати сучасні педагогічні технології і проєктивні методики, тож бути спроможним ефективно здійснювати свою професійну діяльність [1, 2].

Освітньо-наукова програма підготовки майбутніх докторів філософії (вибіркова частина) містить дисципліну «Основи педагогіки вищої школи» («ОПВШ», 20 ауд. годин), головною метою викладання якої визначено формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до педагогічної діяльності.

Відзначимо, що система психолого-педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії може бути схарактеризована як сукупність стійких відношень і зв'язків між елементами. Тож, до основних елементів системи підготовки майбутніх докторів філософії варто віднести: *освітні цілі* (навчальні, розвивальні, виховні); *зміст освітньо-наукових програм* (професійно орієнтовані знання, не дисципліни, а спеціалізації, знання, які забезпечують формування здорового глузду, компетентності, відповідальності, здатність передбачити наслідки практичних дій при використанні результатів пізнання); *засоби і способи* здобування освітньо-наукового рівня; *форми організації освітнього процесу* підготовки аспірантів; *освітній процес як єдність навчання, професійного виховання й розвитку* майбутнього доктора філософії; *суб'єкти й об'єкти освітнього процесу*; *освітнє середовище і результат підготовки* [3].

Варто вказати, що між суб'єктами та об'єктами педагогічного процесу встановлюються *інформаційні* (обмін інформацією), *організаційно-діяльнісні* (спільна діяльність), *комунікативні зв'язки* (спілкування), а також *зв'язки управління* (самоуправління), від співвідношення яких залежить його успіх. Процес існує як науково обґрунтована система, що розвивається і вдосконалюється, спираючись на закономірності виховання, творчість педагогів і динаміку вікових змін майбутніх докторів філософії.

Під час моделювання викладання дотримуємося таких системних принципів: індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває майбутній

викладач; наявності цілісної інформації про сутність і структуру, функції педагогічної діяльності; послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної педагогічної діяльності; проблемного і діалогічного спілкування в системі “студент-викладач” і “студент-студент”; індивідуалізації та диференціації змісту навчання, технологій організації навчання; ігрового моделювання й рольової перспективи; єдності навчання й виховання, розвитку й самовдосконалення; відкритості навчання (гармонійне поєднання різних технологій навчання як традиційних, так і інноваційних - передбачено гармонійне поєднання різних форм роботи: лекційної, практичної, самостійної, різновидів консультацій, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці) [1].

Запроваджені діалогічний підхід та різноманітні педагогічні технології під час підготовки майбутніх докторів філософії впливають на формування необхідної практичної готовності у аспірантів, рівень якої безперечно підтверджується високими показниками звітних індивідуальних завдань: аналізу провідних методик викладання дисциплін; спроможності моделювання заняття, визначення, проектування і запровадження методик для проведення практичних, семінарських або лабораторних робіт; навичок публічних виступів.

Програмні результати навчання дисципліни «ОПВШ» можна схарактеризувати в такій спосіб здобувач — майбутній викладач: розуміє суть проблем вищої професійної освіти та може прийняти участь в обговоренні підходів до їх розв’язання; розуміє суть педагогічної діяльності, змістовну характеристику організації освітнього процесу у вищій школі та може взяти участь в організації навчального процесу; здатний займатись професійною діяльністю (викладацькою за фахом), формулювати і аналізувати інформацію, на її підставі обирати та застосовувати у навчально-виховному процесі сучасні методики та інноваційні педагогічні технології, знаходити рішення у професії, використовуючи науковий підхід; розуміє як себе професійно розвивати і вдосконалювати, діяти етично і брати на себе відповідальність за вплив своєї професійної поведінки на навколишнє середовище і суспільство.

Література

1. Ігнатюк О.А. Компетентісний підхід в організації підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня «доктор філософії» усіх спеціальностей технічного університету до педагогічної діяльності // Компетентісний підхід в освіті та професійній діяльності: Всеукраїнська наук.-прак. конф.: 14-20 квітня 2018 р.: матеріали. — Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. С. 74–76.
2. Професійна культура педагога: навч.-метод. посіб. / О.С. Пономарьов, О.Г. Романовський, О.А. Ігнатюк, М.П. Згурська. — Харків: НТУ «ХПІ», 2011. — 198 с.
3. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури / Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац.гірн.ун-т. — Д.: НГУ, 2014. — 120 с.

С.І. Клименко,

кандидат педагогічних наук, завідувач науково-дослідного відділу
Таврійський національний університет імені І.В. Вернадського

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ВПРАВ З МЕТОЮ УВИРАЗНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Анотація. У статті розглянуто один із методів навчання. Йдеться про виняткову роль лінгводидактичних вправ, що сприяють увиразненню мовлення курсантів та дозволяють наблизити набуті теоретичні знання до активного практичного стану. Спроековано авторську модель формування культури професійного мовлення засобами української фразеології. Розроблено систему вправ з використанням зоофразеологізмів, що могли б сприяти збагаченню мовлення курсантів, виробленню вмінь та навичок їх нормативного вживання. Наголошено, що постійна робота над розширенням словника є важливим показником мовленнєвої культури та державної установи, яку особа представляє.

Ключові слова: метод навчання, лінгводидактичні вправи, теоретичні знання, практичний стан.

Постановка проблеми. Сьогодні орієнтація вищої школи на всебічний розвиток мовлення особистості є тим фундаментом, на якому має будуватися весь навчальний процес. Виходячи з того, що низький рівень мовленнєвої культури працівників внутрішніх справ, перешкоджає встановленню комунікативних контактів, про що свідчить широка громадська думка, спеціальна мовна підготовка фахівців має стати тим обов'язковим компонентом професійного розмовного мовлення, що відповідатиме сучасним вимогам та новим освітнім стандартам (див. статтю 10 Конституції України, постанову Кабінету міністрів України, рішення Конституційного Суду (№10-рп/99) та рішення Ради з питань мовної політики при Президентові України від 09.11.2000 року №1212 про професійно-кваліфікаційні вимоги та концептуальні засади у сфері мовної політики). Молодий фахівець має усвідомлювати, що від його умінь грамотно і по-сучасному спілкуватися з діловими партнерами залежатиме встановлення офіційних, службових, ділових, партнерських контактів, налагоджуватимуться його приватні стосунки з людьми [6, с. 5].

Оскільки за браком часу та методичних програм “Українська мова за професійним спрямуванням” не може вирішити поставлену Міністерством освіти проблему, нами буде запропоновано ряд дій, щодо її вдосконалення.

В цьому плані комплекс вправ, який ми запропонуємо може чи не найкраще продемонструвати нові сторони об'єкта дослідження, відтак, «перевірити правильність» наших «дій та одержаного результату», ... , «а отже, посприятиме глибшому засвоєнню ... лексики», що так чи інакше пов'язана з даною професією [1, с. 461].

Стан дослідження. Питання формування культури мовлення курсантів у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням залишається

відкритим для досліджень. Без чіткого сформованого і ясно оформленого слова не можна досягти успіху у спілкуванні.

Застосування різного роду робіт та методик не виключає методу вправ, як такого, що є одним із домінуючих у вирішенні мовних проблем.

Виходячи з того, що пошуки нових ефективних методик у цій сфері ще тривають, тож, корисними для нас можуть стати праці: Бабіч О.В. [2], Галімова А.В. [3], Гороховської Т.В. [4], Зязюн І.А. [5], Кукло О.Є. [7], Пентилюк М. [9], Радомського І.П. [10], Райко В.В. [11], що досліджували проблему в комплексі.

Оскільки «професійна мова – це сукупність всіх мовних засобів, які використовуються в спеціально окресленій комунікативній сфері...» (Лотар Хофман). Тож, серед усіх мовних способів і прийомів, будемо покладатися на ті, які привертають увагу до мовної матерії та до засобів образного мовлення.

Ось чому поставивши курсантів в умови експерименту, ми повинні навчити їх апелювати новими поняттями, якими являються зоофразеологізми, формувати творче мислення, здатність до самостійної аналітичної роботи.

Разом з тим, не можна не погодитись із думкою Т. Ладиженської, що метод вправ є одним із найважливіших елементів експериментального навчання, адже розглядається «як планомірно організоване повторне виконання розумової або практичної дії з метою оволодіння нею чи покращення її якості» [8, с. 49].

Таким чином, розуміючи всю значимість фразеологізмів у співвідношенні культури усного професійного мовлення майбутніх фахівців правоохоронних органів, робить наше питання достатньо актуальним і таким, що викликає зацікавлення багатьох дослідників та викладачів мовних дисциплін.

Враховуючи те, що метою статті є подальша реалізація зоонімів в усне професійне мовлення майбутніх працівників ОВС. Специфікою переходу від теоретичних до практичних методів навчання в умовах експерименту ми зможемо безперервно вдосконалювати мовну підготовку курсантів, що спрямована на їх самостійну професійну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Оскільки уміння розглядати, доводити, пояснювати, описувати, повідомляти, коментувати, або, навпаки, спростовувати ту чи іншу інформацію знаходиться в безпосередній компетенції майбутнього правоохоронця, усі поставлені нами завдання мають нести профілюючий навчально-пізнавальний зміст, що цілком відповідає мовній програмі та поставленій нами меті. Добре відомо, що від правильної сформованості комунікативних умінь, часто залежить остаточний результат професійного спілкування.

Зважаючи на те, що не всі методи можуть забезпечити належний результат засвоєння ФО, цілеспрямована пояснювальна робота з боку викладача та метод тренувально-пізнавальних вправ мають лише сприяти цьому запам'ятовуванню.

Оскільки глибоке прочитання текстів вимагає від курсантів повного розуміння національно-культурної семантики, основну увагу спрямуємо на словникову роботу, що йде пліч-опліч з етимологічним, історико-культурним, соціокультурним та лінгвокраїнознавчим компонентом.

Крім того, в ході експерименту запропонуємо курсантам ряд завдань творчого змісту, що супроводжуються зміною складу самого зоофразеологізму, співставленням його у різних контекстах, спостереженням над його авторськими перетвореннями.

Через те, що будь-яке закріплення мовного матеріалу потребує відповідного повторення й контролю, усе згадане вище спробуємо реалізувати на пізнавально-збагачувальному, репродуктивно-діяльнісному, креативно-дослідницькому, констатувальному етапі.

Як правило, комплекс *рецептивних вправ* спрямований на формування й розуміння одиниці мови, як єдиного структурно-семантичного цілого. У зв'язку з чим представимо курсантам групу завдань, що включала б не лише процес розуміння та впізнавання ФО, а й їхнє розрізнення, що є достатньо важливим в плані усвідомленого виділення її конотативних характеристик. Як це вимагається в запропонованих нами випадках:

Вправа 1. Поясніть значення виділених у тексті слів (сполучень). Зазначте, які із них є вільними, а які — сталими.

1. ... Горе, *мов собака*, вхопило мене за шию, 2. Даром що *старий я лис*, світ мені запаморочився... . 3. Коли нагадаю те все і гляну на її пісну міну, на її скривлені уста, на її *холодні гадючі очі*, то здається, рвав би її на кавалки, микав би за коси, волочив би по землі, топтав би ногами! (За творами І.Франка).

Вправа 2. Виділені слова замініть близькими за значенням.

Дільничий інспектор: — Мене тут *усяка собака знає*, адже місцевий (М. Чабанівський). — Чотири рої ниньки вхопив, троє здержав, один утік: ніяка собака до помочі не стала (Дніпрова Чайка).

Його начальник: — Коли вже маєш таку охоту до жартів, а нам вони — *як собаці другий хвіст*, — вже трохи м'якше зауважив Перегуда (А. Іщук). — Чіткої системи поглядів у тебе ще нема. Ось в чому собака заритий (А. Головка).

Дільничий інспектор (ображено): — Ну, по сій же мові та будьмо здорові! — каже Назар ... — тепер я вільний хоч на півроку; *з собаками не піймають* (Марко Вовчок).

Ключ: кожна собака знає; як собаці п'ята нога; з собаками не знайдуть.

Оскільки всі складнощі в плані розуміння та засвоєння учасниками експерименту зоодіом пов'язані з їх лексико-семантичним складом, з метою зняття певної напруги в цьому напрямку зупинимось на вправах *мовного характеру*, відтак, лексико-семантичного (стилістичного, граматичного, орфографічного, логічного) спрямування, де б майбутнім фахівцям пропонувалося розглянути не лише форму й значення того чи іншого фразеологізму, а його практичне використання за обраною ними спеціальністю: *Вправа 1.* Замість виділених фразеологізмів доберіть такі, що як найбільше відповідали б розмовно-діловому стилю правоохоронця.

— Не чіпайте його, хлопці, — подалі від лиха. — Усе скупив, бо *втратив гідність!*.. (М. Стельмах). Я встряв до розмови, а він ... так на мене *недобре глянув* (Д. Косарик). У душі моїй занило, защеміло, наче я тільки що *отримав стусана* по потилиці (М. Чабанівський). Стражник продовжував уперто дивитися

на Лук'яна, а губи мало не казали: ... Мене не проведеш. Уже не одного такого спровадив, *подали від своїх очей!* (П. Панч). — Доки згуртуємось, то він тебе *виведе на чисту воду* (А. Шиян).

Ключ: вовком глянув; одержав ляща; псові очі продав; в баранячий ріг зігне; куди Макар телят не гонить.

Вправа 2. Замініть виділений у реченні зоофразеологізм іншим виразом взятим з дужок.

Скільки грошей тратиться на цю поліцію .., — а користі від них ... *ніякої* (як з козла шерсті; як з цапа молока; захотів молока від бика) (Д. Бедзик). — Навіть самі слова — прокурор, тюрма, слідчий — все життя викликали в усьому моєму естві дріж і страх. А тепер у мене *якась тривога* (гадина затаїлась під серцем; холодна жаба сидить під серцем) ... (В. Собко). Йонька зрозумів, що бородань *впливова людина* (знаний птах; не проста птиця; птиця високого польоту) і що від нього тепер залежить, відпустять Йоньку чи ні (Григорій Тютюнник). Так-то, брате! Пора вже *набратись досвіду* (знати, де раки зимують; де козам роги правлять; де собака заритий) (М. Хвильовий). Мені нічого боятися. *Я сам собі пан* (вільна птаха; битий жук; перелітній птах) (З газети).

Ключ: як з цапа молока; холодна жаба сидить під серцем; знати, де раки зимують; вільна птаха.

Погоджуючись із тим, що *мовленнєві або ж умовно-комунікативні завдання* спрямовані в першу чергу на унормоване використання ФО, запропонуємо курсантам групу вправ, де б значна увага відводилась усім чотирьом видам мовленнєвої діяльності.

Враховуючи те, що покарання, як засіб виправлення широко практикується у правоохоронній сфері, майбутнім фахівцям порадимо низку контекстуальних зоофразеологізмів професійного спрямування, що в подальшому зняли б проблему у зв'язку із їх розмежуванням та правильним вживанням.

Вправа 1. Прослухайте речення. Назвіть, які значеннєві відтінки мають наступні зооїдіоматичні вирази.

1. Терентій сердито сплюнув ...Шкода, що немає Бабака. Він би *показав, де козам роги правлять!* (М. Рудь). 2. — Я знаю, що якби мій позов добувся до рук станового, то він би *зпровадив* мене туди, *де козам роги правлять!*.. Не дурніший же я, справді, від його! — вихвалявся Пищимуха (Панас Мирний, твори, т. IV, 1955, с.384).

Ключ: 1) Провчити кого-небудь, завдаючи йому неприємностей, прикросців; 2) Заслати дуже далеко, на заслання.

Оскільки *аналітична група вправ* спрямована на формування навичок розпізнавання, порівняння, протиставлення, у зв'язку чим запропонуємо усім учасникам низку завдань з подальшим їх використанням в професійному мовленні.

Вправа 1. Порівняйте варіанти одного і того ж зоофразеологізму. Чи не втратили вони своєї загальноновживаної форми? За довідкою розкрийте їх семантичне значення.

1. Слухайте, Павле, — ... мабуть, нічого тут усім *гав ловити* (І. Головченко і О. Мусієнко). 2. Уже не тебе — мов *гаву ковтнув!* (Панас Мирний). 3. Курити

хочеться. Кращої принади не вигадаш. *Налетять, як мухи на мед* (З газети). 4. Так вони і *липнуть* до того, як мухи до меду! (Маркович). 5. — Ми їх з півдня за *жабри візьмемо!* (Гончар). 6. ..., Воронцов не міг на цьому заспокоїтись, і сам теж невтомно снував від підрозділу до підрозділу, виступаючи, де треба з промовою, а в іншому місці обмежуючись веселою реплікою, кинutoю на ходу, а ще в іншому *брав* когось за *жабри* не гірше, ніж Самієв (Гончар).

Довідка: *гав ловити* — ледарювати, байдикувати; *мов гаву ковтнув* — хто-небудь дуже мовчазний, сумний; *налетіти, як мухи на мед* — охоче поспішати куди-небудь з намірами; *липнуть, як мухи до меду* — виявляти свою приязнь до когось; *за жабри взяти* = *брати за жабри* — примушувати щось зробити.

Зважаючи на те, що мовний фаховий курс складається з ряду морфологічно-синтаксичних завдань, запропонувати курсантам низку *лексико-граматичних вправ*.

Вправа 1. Поясніть правило написання великої літери у наступних зоофразеологізмах.

Розумний, як Сидорова коза; хитрий, як Панасова гуска; Бреше, як Сірко в базарі; Лис Микита.

Вправа 2. Спробуйте визначити форму дієслів, їх вид, спосіб та час.

1) *Ходить*, як овечка, а буцькає, як баран; 2) *бігає*, висолопивши язика, як пес; 3) телят *боїться*, а воли *краде*; 4) *ревів* ведмідь не тому, що бджоли *покусали*, а тому, що меду *узяти не дали*.

Ключ: 1) *ходить* неозначена форма (інфінітив), недоконаний вид, дійсний спосіб, неперехідне; 2) *бігає* означна форма, недоконаний вид, дійсний спосіб, теп. час; 3) *боїться* означна форма, недоконаний вид, дійсний спосіб, теп. час; *краде* означна форма, недоконаний вид, дійсний спосіб, теп. час; 4) *ревів* означна форма, недоконаний вид, дійсний спосіб, мин. час; *покусали* означна форма, доконаний вид, дійсний спосіб, мин. час; *узяти не дали* означна форма недоконаний вид, дійсний спосіб, мин. час.

Оскільки комплекс *лексико-логічних завдань* спрямований на угруповання ідіоматичних виразів за певними класифікаційними ознаками, запропонуємо майбутнім фахівцям вправи щодо вибору найбільш вдалого варіанту.

Вправа 1. Розподіліть зооідіоматичні вирази за тематичними групами такими, що мають «пряме» та «переносне значення».

1. Півсотні мужиків записані до чорної книги ганьби. Потонули в горілці. Жертви зеленого змія. (В. Захарченко). 2. Заблуклі вівці (Пр.). 3. ... майже не притомних, їх кидають у кузов чорного ворона й відвозять у поліцію (Ф. Маківчук). 4. — В який бік не розженись — мур тебе зустріне, мур такий, що й собака не перескочить. (О. Гончар). 5. Ведмежий кут. 6. Я впав на пень якийсь-то головою І довго там, здається, чмелів слухав, Аж поки знов прийшов до себе (І. Франко). 7. Свиняча вода. 8. — Ти їх чи перегнеш, чи ні, а вони тебе в баранячий ріг скрутять, ... (М. Стельмах). 9. Биті жуки.

Ключ: 2); 5); 7); 9) — переносне значення; 1); 3); 4); 6); 8) — пряме значення.

Вправа 2. Які із запропонованих фразеологізмів відповідають офіційно-діловому, а які розмовно-діловому стилю. Визначте їх стилістичну приналежність.

Одна дяка, що за рибу, що за рака; дамоклів меч; вводити в оману; лякали щуку, що в озері її топити будуть; заснула щука та зуби не сплять; прикласти руку; де риба чіпляється, там і вудку кидай; визнати провину; спіймати рибу на гачок; звести на нівець; і риба співала б, коли б голос мала; ведення справи; ото й горе, що риба в морі; завдати шкоди; риба та зайці приведуть у старці;

Ключ: вводити в оману (офіційно-діловий) – *заснула щука та зуби не сплять (розмовно-діловий)*; прикласти руку (офіційно-діловий) – *де риба чіпляється, там і вудку кидай (розмовно-діловий)*; завдати шкоди (офіційно-діловий) – *спіймати рибу на гачок (розмовно-діловий)*; звести на нівець (офіційно-діловий) – *і риба співала б, коли б голос мала (розмовно-діловий)*; визнати провину (офіційно-діловий) – *риба та зайці приведуть у старці (розмовно-діловий)*; ведення справи (офіційно-діловий) – *ото й горе, що риба в морі (розмовно-діловий)*; дамоклів меч (офіційно-діловий) – *лякали щуку, що в озері її топити будуть (розмовно-діловий)*; судове рішення (офіційно-діловий) – *одна дяка, що за рибу, що за рака (розмовно-діловий)*.

Виходячи з того, що комплекс *лексико-стилістичних завдань* спрямований на визначення стильової, жанрової та смислової структури тексту, представимо курсантам низку вправ, що сприяла б підвищенню їхнього інтересу до майбутнього фаху.

Вправа 1. Назвіть роль зоофразеологізмів у тексті. Чи відбудуться певні зміни, якщо замінити ідіоматичні вирази звичайними словами?

Люті звірі прийшли в овніх шкурах і пазурі розпустили ... (Т. Шевченко). Яка миша не мріє показати котові хвоста? (СВ.- 2008. – 11 січ.). У собачій зграї будь-яка собака може задати тон (СВ. – 2007. – 12 жовт.). Козли відпущення найчастіше бувають стрілочниками (СВ.- 2007. – 5 жовт.). Сірі миші завжди очорнюють котів (СВ. – 2008. – 11 січ.). Таємницю знають двоє, знатиме й свиня (СВ. – 2007. – 20 верес.). У сірих мишей багато темних намірів (СВ. – 2008. – 11 січ.). На те вона й миша, щоб гризти (СВ. – 2008. – 11 січ.). Отруйна змія перед удавом плазує (СВ. – 2007. – 12 жовт.).

Ключ: Лихі люди прийшли і почали встановлювати свої порядки. Який підлеглий не мріє підставити своєму керівникові підніжку? Будь-хто у колективі може задати тон. Ті, кого б'ють, найчастіше бувають стрілочниками. Низи завжди скаржаться на верхи. Те, що відомо двом, рано чи пізно стане загальновідомим й іншим. У низів багато темних намірів. На те і народ, щоб критикувать. Хитра ж особа перед своїм керівництвом плазує.

Вправа 2. За допомогою ключових фразеологізмів передайте короткий зміст тексту.

Ніколи вони задніх не пасуть, а тільки перед ведуть, вони не шукають осмаленого вовка, ловлять його самі. Ручаї поту з них цебенять усе життя, розливаються струмками, а далі річками, а потім Дніпром. ... заради свого доброго імені здатні багатство пустити за вітром, у вогні горіти і у воді тонути. Бо самою долею їм судилося, щоб оберігали і шанували найдорожчий спадок, який їм від

предків дістався. Це честь і совість. Цей спадок вони мають zostавити дітям своїм, нащадкам далеким, аби честь і совість ніколи не переводилися серед народу (Є. Гуцало).

Коли треба посадити — посадять, а треба стружку зняти — знімуть (В. Чермерис). ..., як відважні леви, кидаються на ворога, приносячи загальне благо і користь для нашої отчизни, ... (В. Чемерис).

Ключ: Горобців боятися — проса не сіяти; бігає, як вовк по степу; вдача собача, натура вовча; сміливий, як сокіл; прудкий, як заєць; проворний, як ведмідь за горобцями.

Крім того, чільне місце має відводитись *конструктивному типу завдань*, відтак, побудова та перебудова зооїдіоматичних висловлювань має здійснюватись згідно професійно-комунікативних настановних вправ, таких як:

Вправа 1. Використовуючи зоофразеологізми із навчального-мінімуму. Адаптуйте офіційно-діловий текст до розмовного ділового стилю.

1. МВС надіслало повідомлення. 2. Вивчаючи додаткові справи, слідчий висунув нове припущення. 3. Троє затриманих, яким немає ще й 18 — ти років «працюють» під керівництвом дорослих. 4. Стан, при якому правопорушників затримали, є свідченням прийняття великої дози спиртного.

Ключ: 1. З МВС прийшла перша ластівка. 2. В ході справи слідчому вдалося взнати, де заритий собака. 3. Троє затриманих, як ті телята слідували наказам дорослих. 4. Під час затримання усі правопорушники знаходилися під дією зеленого змія.

Вправа 2. Покладаючись на наступні тези підтвердіть або ж спростуйте висловлювання:

Вустами в'язня говорить компромат (УМ, 26.03.2002);

Бреше, отже, володіє мовною інформацією (СВ, 15.12.08).

Ключ: 1) — Як йому вдається завжди розказувати про білого бичка, а йому всі вірять? (Новайд); 2) — Я знаю, що це неправда, а так гарно свистить соловейком (Ден.).

Вправа 3. За допомогою зооїдіоматичних виразів проінформуйте, застережете, або ж поясніть ті чи інші можливі наслідки. В побудові виразів використайте зоофразеологізми усного професійного мовлення та вказаний зразок:

Інформація про роботу міліцейського відомства:

Обласне міліцейське відомство продовжує, *позичати у сірка очі*, нахабно брехати про те, що не втручається у виборчий процес. Вже вся країна зі ЗМІ знає про брутальний, бандитський напад працівників спец розділу Беркут на окружком 197-го виборчого округу. Проте це не заважає УМВС в Черкаській області тлумачити події на свій лад, перевертаючи все із ніг на голову (Розповідаємо оперативно і гостро Про головне 07.11.2012).

Оскільки *вправи аналітико-конструктивного змісту* спрямовані на визначення функціонування ЗФО у тексті, запропонуємо майбутнім працівникам ОВС ряд завдань, що мали б допомогти в оволодінні конотативним значенневим аспектом, а відтак, в засвоєнні явища багатозначності та синонімії, як от:

Вправа 1. Розподіліть синонімічні вирази за професійною приналежністю. Поясніть їх значення.

1) пізнати вовка хоч у баранячій шкурі; пізнати ворону по пір'ю; видно сову по льоту;

2) вирвати з пазурів; за хвіст та на сонце; вирвав, як вовкови з горла;

3) прищепити хвіст; приборкати крила; обламати роги; оббити пір'я;

Для довідок: З мовлення: 1) слідчих; 2) оперативних працівників; 3) місцевих дільничних інспекторів.

Вправа 2. До слів «покарати»; «залишити безнаказаним» доберіть наступні фразеологізми-синоніми.

Довідка: приставити вовка до отари; скрутити в баранячий ріг; показати, де раки зимують; покарати, як kota мишами; показати, де козам роги правлять; замкнути вовка межі вівці, - нехай тюрму знає!

Ключ: 1) показати, де раки зимують; показати, де козам роги правлять; скрутити в баранячий ріг; 2) приставити вовка до отари; покарати, як kota мишами; замкнути вовка межі вівці, — нехай тюрму знає!

Враховуючи те, що останній етап дослідження, як правило, супроводжується *продуктивним типом вправ*, розробимо ряд завдань, що демонстрували б лексико-семантичне, граматичне, синтаксично-стилістичне, ситуативне сполучування професійних зоодіом.

Вправа 1. Визначіть, до якої семантичної групи належить даний вираз. Поясніть семантичну сполучуваність

1) Враз-повен невтомної жаги — Він ... *стрепенувсь, орел, ще не добитий*. Він чув, він чув (М. Рильський). 2) ... на Чикові за тиждень *загойлось, як на собаці* (В. Барка). 3) *Завеляв хвостом* (Пр.). 4) — Невжеж мені за ним *хвостиком бігати?* (І. Муратов).

Ключ: 1) фізичний стан (слабкість) + дієслівна сполучуваність (інтенсивність дії); 2) фізичний стан (сила, здоров'я) + дієслівна сполучуваність (інтенсивність дії); 3) поведінка (реакція) + дієслівна сполучуваність (інтенсивність дії); 4) обставина характерної дії (рух) + дієслівна сполучуваність (інтенсивність дії).

Вправа 2. За рахунок оцінної характеристики визначіть емоційно-стилістичну сполучуваність.

I. 1. Ловити гави; 2. за кудикині гори горобців драти; 3. ганяти собак;

II. 1. Битий жук; 2. мов чумацька воша; 3. обламав роги;

III. 1. Хоч на собаку лий; 2. ні кукуріку; 3. як баран в аптеці;

IV. 1. Осяче вухо; 2. і муха крилом уб'є; 3. відкинув копита.

Ключ: I. 1) фамільярно; 2) іронічно; 3) зневажливо; II. 1) фамільярно; 2) зневажливо; 3) іронічно; III. 1) вульгарно; 2) зневажливо; 3) іронічно; IV. 1) лайливо; 2) іронічно; 3) зневажливо.

Оскільки останній етап експерименту має супроводжуватися рольовою грою, для відпрацювання мовних структур слід запропонувати низку завдань *комунікативно-ситуативного плану*, які б не лише передбачали перегляд та підбір матеріалу з даного питання, а й цілий ряд вправ ситуативного професійного характеру, як -от:

Вправа 1. Почніть діалог.

Затриманий: ...

Дільничий: Ото ще говорить! Рябої кобили сон розкаже (Укр. присл.) Його натура була слаба: він хотів, як кажуть, щоб упасти і не забитися; щоб і *кози були ситі, і сіно ціле* (Панас Мирний).

Співробітник подумки про свого колегу: Сидить собі, а з нього *як з гуски вода* ... не буде з нього толку (В.Речмедін).

Вправа 2. Завершіть розмову.

Слідчий: - Коли б були (докази), ми трусонули б так ті губернії, що тільки пух!... — розкрився лише на мить і знову *вліз в овечу шкуру* слідчий (Василь Шевчук).

Працівник спецвідділу Вихорь про свого колегу (спльовуючи та лаючись): - *Пригріли гада за пазухою!* (В. Кучер). — *Ми тут б'ємося як риба об лід*, ... (І. Кириленко).

Вправа 3. Виходячи із ситуації спілкування розіграйте низку діалогів:

Діалог між керівником та підлеглим, щодо недоліків в роботі останнього.

Мета роз'яснення, дисциплінарне покарання.

Ситуація 1

Керівник особового спецрозділу: — Так, — грубо перебив його Філіпчук. — Ви Перожок, прекрасний робітник, але оратор і організатор з вас, прошу я вас, як з телячого хвоста сито (Ірина Вільде).

Підлеглий: — Ото ще розпросторився наш полковник — як жаба на купині! — сам до себе ... (М. Пригара). — Нехай про це, пане підполковнику, думає політичний відділ, а наше діло — теляче (М. Стельмах). Що ж то я у Бога теля з'їв, чи як, що мені гріх за труди взять? (І. Карпенко-Карий).

Зрештою запропонуйте групу ситуативних вправ:

Вправа. Уявіть ситуацію: ви берете участь у нараді з приводу обговорення протиправних дій свого колеги. Спробуйте виправдати або ж навпаки спростувати його вину: 1) Знає кобила, що віз поломила. Пізно старого kota вчити гопки. Носив вовк вівці — понесли вже й вовка. 2) Битому собаці кия не показуй. Був і на коні, і під конем. Був в ситі і перед ситтю. (Тепер) вільно собаці і на сонце брехати.

Висновки. Оскільки кожен викладач має свої творчі підходи щодо стимулювання роботи та якості навчання, тож має покладатися лише на власні резерви, що більш за все могли б наблизити майбутнього працівника до його природного комунікативного середовища.

Таким чином, запропонований нами комплекс завдань покликаний не лише підвищити інтерес курсантів до фразеології майбутнього фаху. Насамперед, він має сприяти швидкій інтеграції молодих фахівців в обрану ними професію. Адже фахових знань не завжди достатньо для вирішення тих чи інших комунікативних проблем, потрібні й особистісні уміння. У зв'язку з чим у змісті мовної освіти мають розглядатися проблемні питання, які б вирішувались шляхом ситуативного моделювання дискусій, рольових ігор, діалогового режиму спілкування.

Література

1. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. — Київ: Либідь, 1998. — 560 с.
2. Бабіч О. В. Практичні рекомендації щодо формування комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України у процесі фахової підготовки. Збірник наукових праць Національної 14 академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки. — Хмельницький : НАДПСУ, 2017. — № 2 (9). — С. 17–29.
3. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. — Хмельницький: НАДПСУ, 2004. — 376 с.
4. Гороховська Т. В. Проблеми культури професійної мови працівників органів внутрішніх справ. Проблеми культури професійної мови фахівця: теорія і практика: матеріали IV міжвуз. наук.-метод. конф. — Донецьк: ДІВС, 2004.
5. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учення. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія. Теорія. Досвід, проблеми: зб. наук. праць. — Київ.- Вінниця, 2000. — С. 4–7.
6. Крашеніннікова Т.В. Комунікативна компетенція працівника Національної поліції: Навчальний посібник. — Дніпро: Адверта, 2017. — 107 с.
7. Кукло О. Є. Використання тренінгових технологій для розвитку комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Психологія. 2015. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrpn_2015_2_9.
8. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения / Ладыженская Т.А. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 136с.
9. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Українська мова і література в школі. — 2006. — №1. — С. 15-20.
10. Радомський І. П. Формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України в процесі навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007.
11. Райко В. В. Теоретичні і методичні засади формування правової культури офіцерського складу Державної прикордонної служби України: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2009. — 424 с.

Т.Є. Колупаєва,

кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

О.М. Міщенья,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

О.М. Третяк,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Для досягнення якісних показників професійної підготовки магістрів необхідно враховувати те, що модель компетентності повинна відображати специфічні особливості процесу професійної підготовки в педагогічному університеті. При цьому модель компетентності повинна мати загальні ознаки, які відображають реальні властивості як певних явищ і процесів, так і суб'єктів діяльності.[1] Характерною особливістю побудови моделі формування компетентності є тенденція до спрощення досить складного інтегративного новоутворення, яким вважається компетентність, з метою вивчення її структури, розкриття сутності та практичної реалізації.

Стан дослідження. Проблемі розробки моделі фахівця присвячено дослідження багатьох учених, а саме: І. Беха, А. Вербицького, І. Зязюна, С. Сисоевої, В. Ягунова, Г. Єльнікової, В. Сластьоніна, Л. Козак, І. Козич, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Романовського, В. Семиченко, Н. Тализіної, В. Маслова, О. Мармази та ін. Сутність компетентісного підходу до організації підготовки фахівців проаналізували такі дослідники як М.Михайліченко, О. Пометун, М. Степко, В. Зінченко, О. Локшина, О. Савченко, В. Берепя, В. Дивак, І. Міщенко, Л. Кравченко, С. Светлорусова, І. Кушнір та інші.

Метою статті є обґрунтування моделей професійної компетентності у підготовці магістрів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на об'єктивні труднощі в системі професійної підготовки викладача, все ж постійно виникають спроби побудови та впровадження у практику моделі формування компетентності. Побудова моделі формування компетентності дозволяє не тільки означити структурні компоненти явища, що вивчається, але також окреслити критерії оцінювання рівня її розвитку та знайти способи її формування у студентів-магістрантів педагогічного університету в умовах психолого-педагогічної підготовки.

Моделювання умов підготовки фахівця передбачає високий рівень розвитку його компетентності, різні види діяльності, зміст професійної освіти, новітні освітні технології, засоби і форми організації навчального процесу. За визначенням О. Вербило [2], «модель фахівця – це ідеальний образ, що

відображає інтелектуальне обличчя особистості, мотивацію професійної діяльності та кваліфікаційну характеристику» [2, 54].

На сьогодні існують різноманітні підходи до побудови моделі компетентності, що пояснюються розбіжністю в самому розумінні сутності поняття компетентності. Так, відповідно до зазначеного, можна представити «діяльнісні моделі компетентності» (Н.В. Кузьміна, А.К. Макарова), побудовані згідно з особливостями професійної діяльності педагога та вимогами педагогічної норми, де особистість педагога виступає як один зі структурних компонентів моделі.

«Особистісна модель компетентності» (Л.М. Мітіна) зорієнтована на особистість педагога, а саме — на загальновизнані суспільні вимоги до особистості педагога, де особливого значення набуває професійна самосвідомість.

«Ситуаційна модель компетентності» (Дж. Равен) спирається на ціннісні аспекти поведінки, що поєднано у конкретні ситуації: досягнення, співробітництво, вплив. Важливим вважається те, що через суб'єктивно значущі ситуації оцінюється ефективність діяльності.

Однак, як свідчить аналіз, більшість моделей компетентності має компонентний характер і являє собою структурні моделі. При цьому визначені компоненти компетентності не дозволяють певною мірою обґрунтувати інтегральний механізм та умови її становлення.

Українські вчені пропонують створення структурно-функціональної моделі компетентності, (І. Міщенко), яка ґрунтується на багаторівневому утворенні, як професійний інтелект. Загальновідомо, що поняття професійного інтелекту дає можливість постійно оновлювати знання, підвищувати кваліфікацію, критично мислити і знаходити нові оригінальні способи вирішення професійних завдань, вільно орієнтуватися та самостійно розв'язувати нестандартні та нетипові професійні ситуації.

Тому в межах суб'єктивного підходу можливе створення «суб'єктивної моделі компетентності», яка повинна враховувати, з одного боку — функції професійного інтелекту, від адаптивно-приспосувальної до прогностично-перетворювальної, а з іншого — функції суб'єкта професійної діяльності. Ці сутнісні ознаки набувають певної визначеності з приводу критеріїв оцінювання компетентності: функціональні можливості суб'єкта, вміння орієнтуватися у ситуаційних змінах, здатність до проектування професійної діяльності тощо [3, 196].

Так, знання, уміння і навички виступають як рольові характеристики професійної компетентності педагога. Всі інші компоненти є суб'єктивними характеристиками, що вказують на ставлення педагога до діяльності та на його індивідуальний стиль.

Специфіка професійної педагогічної діяльності висуває особливі вимоги до інтелектуальної підготовки фахівців — високий розвиток як загальних, так і спеціальних здібностей, розвиненість професійного мислення, сформованість професійно значущих інтелектуальних якостей та індивідуального інтелектуального стилю, інтелектуальної культури та продуктивності праці тощо. Інтелектуальна складова професійної готовності майбутніх викладачів до

професійної діяльності ґрунтується на високому рівні теоретичних знань, розвиненому творчому мисленні, сформованій професійній культурі та включає професійну спрямованість уваги, сприймання, пам'яті, професійне мислення, яке дозволяє виявляти проблемні педагогічні ситуації, явища, факти, розпізнавати, моделювати та прогнозувати їх можливі наслідки, знаходити найбільш ефективні, часто нестандартні, шляхи та способи вирішення цих ситуацій.

Особлива увага приділяється рівню розвитку інтелектуальної діяльності сучасного фахівця, а саме: професіоналізму, інтелігентності, професійній інтелектуальності.

Рівень професійної інтелектуальності – професійної розумової здатності може бути визначений адекватністю вибору варіантів дій, рішень, шляхів дослідження з можливих на досягнутому рівні професійної підготовки. При цьому кожному рівню навчання може відповідати відповідний середній рівень професійної розумової здатності та співвідношення з діапазоном потрібної професійної інтелектуальності підготовленого фахівця. Розвиток професійної інтелектуальності пов'язаний з впровадженням у навчальний процес активних методів навчання. Використання активних методів навчання також має базуватися на врахуванні специфіки вимог до професійних якостей фахівців:

- розумові здібності, необхідні та характерні для людини при виборі відповідної професії;
- властивість людини, що визначає її знання своєї професії від основ до окремих деталей;
- вміння знайти вихід із складної професійної ситуації;
- сукупність знань та вміння їх використовувати у професійній діяльності;
- компетентність та ерудованість у професійній діяльності;
- особлива ступінь психіки людини, котра відповідає за професійні здібності та окремі знання;
- сукупність морально-етичних цінностей, підкріплених професійними знаннями;
- професійні знання та уміння, вміння орієнтуватися в складних професійних ситуаціях;
- вміння накопичувати знання, відповідні професії;
- здатність вірно використовувати знання;
- здатність вирішувати поставлені професійні задачі, ерудованість;
- набір розумових професійних здібностей;
- розвинуте мислення і професійна ерудованість;
- властивість особистості, що дозволяє виконувати визначений об'єм професійної роботи;
- вміння сприймати, зберігати, переробляти та застосовувати отриману інформацію у визначеній професії;
- пристосування до професійних ситуацій, вміння логічно мислити;
- сукупність розумових природних задатків та характеристик, розвинутих в процесі дорослішання;

- набір знань, які дозволяють особистості приймати участь в різних видах діяльності (трудовій, науковій, розумовій);
- здатність в процесі професійної діяльності вирішувати поставлені задачі;
- здатність швидко та вірно оцінювати будь-яку ситуацію, приймати вірні рішення, нести особисту відповідальність;
- сукупність практичних і теоретичних знань і вмінь; зв'язок мислення, інтуїції і знань;

Отже, в сучасних реаліях діяльності вищої школи, важливими орієнтирами професійної підготовки майбутніх фахівців є розвиток інтелектуального потенціалу особистості та становлення професійного інтелекту. Компетентність сучасного фахівця значною мірою залежить не лише від суми знань, яку він отримав, але і його здатності думати та адекватно застосовувати ці знання в конкретних ситуаціях професійної взаємодії з різними учасниками навчального процесу. Жодні навчальні програми не можуть претендувати на те, щоб врахувати в процесі вузівського навчання майбутніх фахівців нові, часто навіть не передбачувані, суспільні виклики та зміни. Саме тому інтелектуальна складова професійної підготовки таких фахівців визначається нами як одна з пріоритетних. Забезпечення психологічних та соціально-психологічних засад становлення професійного інтелекту майбутніх викладачів в процесі навчання в вузі, в кінцевому рахунку, визначатиме перспективи їх успішної професійної діяльності у вищій школі.

Зміст сучасної підготовки по тій чи іншій спеціальності представлений в кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, вмінь, і навичок. Кваліфікаційна характеристика фахівця, як викладача вищого навчального закладу, це, по суті, зведені узагальнені вимоги до педагога на рівні його теоретичного і практичного досвіду [3, 40].

Так, якщо педагог виступає в ролі науковця-дослідника, і провідними функціями його професійної діяльності є здійснення науково-дослідницької та прогностичної діяльності, тоді успішне її виконання в більшій мірі залежить від актуалізації якостей спеціаліста підсистеми професійного мислення.

Таким чином, професійну компетентність педагога вищої школи можна визначити як сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, яка забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, міру і основний критерій його відповідності професійній діяльності.

Висновки. Встановлено що, вищезазначена модель професійної компетентності педагога слугує концептуальною основою для розробки технології формування професійних якостей спеціаліста. Показано, що через усвідомлення всієї сукупності психологічних характеристик особистості професіонала здійснюється ефективний розвиток та формування окремих її структурних підсистем.

Література

1. Баєва О.В. Державне регулювання вищої освіти України в умовах інтеграції в Європейський освітній простір / О. В. Баєва // Економіка та держава. — 2010. — № 4. — С. 114–116.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. // Педагогіка / В.Н. Введенский. — 2003. — № 10. — С. 51–55.
3. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко. — Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. — 196 с.

С.Я. Маслова,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Одеська національна академія харчових технологій

А.В. Руда,

викладач кафедри іноземних мов,
Одеська національна академія харчових технологій

АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Звертання науковців та практиків до проблеми особистісно-орієнтованого навчання має довгу історію. У кінці ХІХ століття дидактичні пошуки західних педагогів були просякнуті увагою до емоційної привабливості навчання. Ідеї гуманістичного спрямування у філософії та освіті були пов'язані з методом проектів, який називали методом проблем або “методом цільового акту”.

Метод проектів виник у 1920-ті роки у сільськогосподарських школах США у зв'язку з ідеєю трудової школи, яка розвивається там все ширше.

Проектне навчання було направлене на те, щоб знайти шляхи, способи розвитку активного самостійного мислення дитини, щоб навчити його не лише запам'ятовувати та репродукувати знання, які дає школа, але й уміти їх застосовувати на практиці. Загальний принцип, таким чином, на якому базувався метод проектів, полягав у установленні безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з життєвим досвідом учнів, у їх активній пізнавальній та творчій діяльності у практичних завданнях (проектах) при вирішенні однієї загальної проблеми.

Метод проектів успішно розвивається завдяки педагогічним ідеям американського педагога і психолога Дж. Дьюї, а також його учнів та послідовників В.Х. Кілпатріка, Є.У. Коллінгса.

Дж. Дьюї відзначив „...знання, яке можна назвати знанням, розумове виховання, що веде до будь-якої мети — дається лише у процесі близької реальної участі в активностях суспільного життя” [1, с. 42].

Дж. Дьюї [1, с. 46] висунув гасло, яке є однією з основних тез сучасного розуміння проектного навчання: „Навчання через роботу”. При цьому Дж. Дьюї виділяє ряд вимог до успішного навчання:

- проблематизація навчального матеріалу;

- активність дитини;
- зв'язок навчання з життям дитини, грою, працею.

Таким чином, Дж. Дьюї стверджує, що дитина засвоює матеріал не просто слухаючи або сприймаючи органами почуттів, а як результат потреби в знаннях, що виникла у нього, і, отже, являється активним суб'єктом свого навчання.

Детального освітлення метод проектів отримав також у працях В.Х. Кіппатріка та Є. Коллінгса (США) за методом проектів: «Програма є ряд дослідів, пов'язаних між собою таким чином, що інформація, набута від одного досліда, слугує розвитку та збагаченню цілого потоку дослідів» [3, с. 567–568].

На початку ХХ століття Коллінгс пропонував розділяти проекти на такі типи:

1) екскурсійний (Excursion Projects) — наприклад, огляд соняшників місіс Мерфі; мета якого дізнатися, чому вона „садить свої соняшники у задній частині двору, а не у передньому полісаднику з іншими квітами”;

2) трудові (Hand Projects), які „прагнуть виразити різного роду думки у конкретній формі — змайструвати кролячу пастку, приготувати какао для шкільного сніданку та ін.”;

3) ігрові (Play Projects) — „свято Масляної, Пасхи, морозива, ляльок, гра у магазин, „у сищиків”, свята, що влаштовуються з метою уславлення церковних подій, історичних героїв та ін.”;

4) проекти розповіді (Story Projects) — розповіді дітей про різні пригоди, спів пісень, прослуховування грамофонних оповідань з переказом змісту.

В основі сучасного розуміння проектної, як відзначає Є.С. Полат, лежить „використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, що має значення для учня, з одного боку, а з другого- розробка проблеми цілісно, з урахуванням різних факторів та умов її вирішення та реалізації результатів [2, с. 4].

Виходячи з вище сказаного, необхідно зробити такий висновок: проектне навчання завжди орієнтоване на самостійну активно-пізнавальну практичну діяльність студентів при вирішенні особистісно-значущої проблеми, у процесі якої відкриття основних закономірностей наукової теорії та їх глибоке засвоєння.

Підходячи до даного питання з психологічної точки зору, необхідно зробити висновок про те, що в основі проектного навчання лежить принцип „его — фактора”, який передбачає такий підхід до студентів, який можна співвіднести з особистісно-діяльним підходом, який зараз розвивається у методиці навчання.

Література

1. Дьюї Дж., Дьюї Э. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. — Берлин: Госуд. Изд-во РСФСР, 1992. — 78 с.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностран. языки в школе. — 2000. — №2. — С. 3-10.
3. Равкин З.И. Метод проектов / З.И. Равкин // Российская педагогическая энциклопедия 3т. — М.: - ТЛ. — С.567-568.

Н.С. Полудьонна,
кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри філософії права та юридичної логіки
Національної академії внутрішніх справ, м. Київ

ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ ДЛЯ ОРГАНІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ

Як відомо, до основних принципів навчання справедливо відносять принцип зв'язку теорії та практики. Педагогічна практика, спираючись на педагогічну теорію, наповнює її конкретним змістом. Вона є феноменом, початковим по відношенню до педагогічної теорії, а педагогічна теорія — відображенням та інструментом перетворення педагогічної практики. Взаємозв'язок педагогічної теорії і педагогічної практики як складових більш загального феномена — педагогічної дійсності — має свій специфічний вираз на особистісному рівні, у процесі професійної підготовки. Як зазначав Б.Г. Ананьєв, поєднання знань із досвідом належить до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкта діяльності [1].

Цикл психолого-педагогічних навчальних дисциплін, а також форма їхнього практичного застосування — педагогічна практика — посідає важливе місце у процесі підготовки здобувачів вищої освіти ступеня магістр за спеціальністю «Право», «Правоохоронна діяльність» не тільки як можливих педагогічних кадрів (у першу чергу для навчальних закладів МВС), а також як показує досвід, керівника будь-якого рівня органів Національної поліції.

Проблеми становлення педагогічної практики висвітлювалися у працях відомих метрів вітчизняної педагогічної науки, зокрема: Г.О. Балла, І.Д. Беха, В.Н. Гончарова, Н.М. Дем'яненко, М.Б. Євтуха, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, В.К. Майборода, Р.В. Куліша, Г.О. Шулдик, В.І. Шулдик та ін. А також і зарубіжних вчених: Ф.Н. Гоноболіна, Н.В. Кузьміної, В.О. Слатьоніна, Л.Ф. Спіріна, О.І. Щербакової та ін.

Вітчизняні вчені юридичної галузі вже давно зробили перші спроби зближення педагогіки з практикою професійної діяльності органів внутрішніх справ [2], але подальшого розвитку цей процес не мав. Так, відомий науковець з юридичної педагогіки О.М. Столяренко [3] зазначив, що є три науки, які мають пряме відношення до роботи з кадрами. Це — педагогіка, психологія та етика. Найбільш практичними є перші дві. Психологія активно і давно вже отримала визнання у практичній діяльності органів внутрішніх справ, увійшла в практику й виправдала себе, що не можна сказати про педагогіку.

Поміж тим, можливості педагогіки та інтерес до використання педагогічних знань у професійній діяльності органів Національної поліції значно зросли. Так, останнім часом в організації управління з'явилася нова ознака — педагогічно доцільне управління. На думку як науковців, так й практиків існування педагогічної реальності в системі управління є об'єктивним, а її вплив досить суттєвий.

Педагогічна реальність особливої природи, зі своїми закономірностями й механізмами, тому потребує особливого, цілеспрямованого, осмисленого застосування. Закономірності педагогічної науки і практики тісно взаємозв'язані, взаємозумовлені, але водночас принципово різні. Так, перші стосуються вивчення педагогічних процесів, другі — їх технології. Всі вони дійсно слугують удосконаленню свого предмета тільки тоді, коли взаємодоповнюються, тобто поєднують ідею та її реалізацію. Тому й педагогічна практика має велике значення для професійного формування особистості фахівця, оскільки сприяє оволодінню основами конструктивно-планувальних, комунікативно-навчальних, організаційних та дослідницьких умінь. До того ж, майбутній фахівець отримує можливість реалізувати ці вміння в умовах саморозвитку.

Професійні завдання тісно пов'язані із педагогічною реальністю у діяльності поліцейських. Прихильники і критики здійснюваної реформи сходяться в одному — робота Національної поліції залежить від людей, які цю роботу здійснюють, від того, що вони собою представляють та як ставляться до справи, від системи ціннісних орієнтацій, рівня сформованості вольових якостей, вихованості, освіченості, розвиненості тощо. Тобто важливо надавати комплексну оцінку як потенційним можливостям кандидата на службу, так й рівня сформованості зазначених параметрів до (і неодноразово у процесі) здійснення функціональних обов'язків працівником поліції. Тут чітко виокремлюються й *педагогічні фактори* у внутрішньому контурі управління, зокрема:

- особливості освіченості, навченості, вихованості та розвиненості фахівця, на якого покладається вирішення професійних завдань;
- сформованість колективу органу поліції з його виховуючими, навчаючими, розвиваючими й мобілізуючими механізми впливу на кожного працівника;
- якість професійної підготовки поліцейських кадрів;
- вплив на результат діяльності поліцейського органу освіченості, вихованості й розвиненості керівників різних рівнів, а також ефективність їхнього стилю управлінської діяльності;
- соціально-педагогічний вплив на працівника поліції зовнішнього середовища (зовнішнього контуру управління), у якому функціонує Національна поліція, а саме:
 - особливості місцевого, регіонального та обласного масштабу;
 - соціально-політичні, економічні, національно-етнічні, освітні, моральної, інформаційно-культурні ситуації;
 - соціально-психологічні (суспільної настрої, звичаї та традиції тощо);
 - кримінальні (постійні контакти з порушниками публічного порядку, представниками кримінального світу й соціально-деформованими особами);
 - правовиховний вплив самої діяльності.

Важливо зазначити, що одним з багатьох аспектів професійної діяльності керівника є процес виховання підлеглих. Необхідними складовими педагогічної функції його діяльності також виступає:

- аналіз педагогічної ситуації у підрозділах, на основі чого формулюються актуальні завдання виховної роботи з особовим складом і визначаються перспективні напрямки їх вирішення;

- експертна оцінка стану та ефективності здійснюваної виховної роботи як у цілому, так й з її окремих напрямків;

- педагогічне управління процесом виховної роботи.

Ці складові визначаються функціональними обов'язками діяльності керівника у сфері використання позитивного вітчизняного та зарубіжного досвіду виховної роботи.

Висновки. Педагогічна практика (як результат оволодіння психолого-педагогічними знаннями) для слухачів магістратури за спеціальністю «Право» та «Правоохоронна діяльність» має велике значення не лише з погляду чисто практичних, а й особистісних та професійних.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Андросюк В.Г., Ромашко А.В. Педагогика и психология в деятельности органов внутренних дел. Часть общая. — К., КВШ МВД СССР. 1988. — 92 с.
3. Столяренко А.М. Юридическая педагогика. Курс лекций. — М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». Изд-во «Экмос», 2000. — 496 с.

УДК: 37.091.12.011.3-051

О.В. Скібіна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій виробництва і професійної освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Луганська обл.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті розкрито основні проблеми підготовки майбутніх учителів технологій. Запропоновано визначення поняття дослідницької компетентності вчителя технологій. Розглянуто комплекс інноваційних технологій навчання, а також відповідних форм, засобів і способів, які впливають на розвиток дослідницької компетентності студентів.

Ключові слова: професійна освіта, дослідницький компонент, навчання, інноваційні технології, вчитель технологій.

Постановка проблеми. Сьогодні в нашій країні активно відбуваються нові тенденції розвитку інформаційного суспільства та виробництва, зумовлені науково-технічним прогресом і інноваційними формами діяльності. В умовах інформатизації, глобалізації, технологізації освіти, інтеграції науки, освіти і різних видів діяльності підвищуються вимоги до професійного навчання майбутніх учителів технологій. Система вищої педагогічної освіти покликана впливати на формування особистісних якостей майбутнього вчителя, що дозволять йому

вписуватися в сучасне суспільство з його сьогodнішнім станом виробництва, науки, культури, тобто сприяти соціалізації майбутнього фахівця, уникати проблем, що виникають при його входженні в самостійну професійно-дослідницьку діяльність.

Це передбачає формування у педагогічних вищих навчальних закладах вчителя-дослідника, що здатний не лише проводити власну науково-дослідну діяльність, а й долучати до цього процесу учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Особливо актуальною ця проблема є у процесі підготовки вчителів технологій, адже, відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, зміст предметів цієї освітньої галузі має чітко виражену прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних методів і форм організації занять.

Одним з головних у структурі підготовки майбутнього фахівця стає дослідницький компонент. У зв'язку з цим питання про формування і розширення дослідницьких компетенцій стає одним з актуальних і основних вимог до випускників вищої школи. В силу даних обставин система вищої професійної освіти виявилася в ситуації, коли необхідно здійснити перехід від традиційної, жорсткої моделі підготовки кадрів до більш гнучкої, варіативної, яка дозволила б формувати висококласного фахівця, більш пристосованого до змін на ринку праці, здатного самостійно приймати правильні рішення і діяти в ситуації суперечливості та невизначеності, націленого на творчий підхід до справи і, крім того, вододіючий високою культурою мислення.

Метою статті є аналіз теоретичних основ і методів формування дослідницької компетентності майбутніх учителів технологій в умовах сучасної освіти.

Теоретичним та методологічним основам фахової підготовки майбутніх учителів технологій у сучасних умовах професійної освіти присвячено роботи вітчизняних науковців П. Атаманчука, І. Волощука, Р. Гуревича, В. Кузьменка, Г. Левченка, М. Садового, В. Сидоренка, С. Яшанова та ін. Аналітико-пошукова робота з проблеми дозволила встановити, що сьогodні існує низка досліджень, у яких розглядаються психолого-педагогічні проблеми науково-дослідної діяльності студентів (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Давидов, С. Зінов'єв, В. Крутецький та ін.).

Як свідчить аналіз багатьох літературних джерел, сьогodні освіта має носити випереджувальний характер і бути націленою на ідентифікацію особистості шляхом набуття життєвого і професійного досвіду умовно структурованого у вигляді компетенцій. У педагогіці вже знайшло схвалення сприйняття компетенцій як базових компонентів потенційної компетентності, яку може продемонструвати випускник. Слушними видаються думки А. Хуторського, Е. Зеєра, В. Береки, які розуміють компетенцію як визначену норму професійної підготовки посадової особи, а сформовану компетентність — як результат цієї підготовки.

Отже, як бачимо, проблема формування науково-дослідних умінь, якостей, організації науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців була предметом низки наукових праць. Проте недостатньо досліджена проблема дослідницької

компетентності майбутніх учителів технологій. Адже саме ці фахівці покликані виховувати у школярів любов до праці, сформувати відчуття краси та гармонії, бажання освоювати все нові і нові технології, що стрімко та невпинно змінюються та удосконалюються у бурхливому суспільному житті.

Відповідно до логіки дослідження, розглянемо, як у науці розуміється поняття «дослідницька компетентність». Для компетентнісного підходу визначальними сенс категоріями виступають «компетенція» і «компетентність» у їхньому співвідношенні одна до одної. Існує два варіанти тлумачення співвідношення цих понять, сутність яких в ототожненні або в диференціації. Так, згідно з першим варіантом, що представлений у Глосарії термінів ЄФО (1997), компетенція і компетентність використовуються як синоніми і визначаються як: здібність робити щось гарно або ефективно; відповідність вимогам, що висуваються при влаштуванні на роботу; здібність виконувати особливі трудові функції. Згідно з другим варіантом компетентність — це актуальний прояв компетенції. У педагогічній літературі категорія «компетентність» представлена як центральний конструкт, що включає результати навчання (знання, вміння, навички), а також систему ціннісних орієнтацій — когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові. В. Хутмакер узагальнив, що поняття «компетенція» більш наближено до понятійного поля «знаю як», ніж «знаю що». І. Зимня розуміє під компетентністю інтелектуально і особистісно-зумовлену соціально-професійну характеристику людини, її особистісну якість.

Таким чином, враховуючи вищезазначене можна визначити, що компетентність — це інтегральна характеристика особистості, яку трактують як її властивість, що характеризує прагнення та здатність (готовність) особистості реалізувати свої знання, вміння, досвід, особисті якості для успішної діяльності у певній галузі.

Щодо сутності поняття «дослідницька компетентність», то на сьогодні у дослідженнях зустрічаються різні трактування. Так, М. Архипова визначила поняття «дослідницька компетентність» як володіння методологією і методами інженерно-педагогічного дослідження, тобто процесу планування, організації та здійснення пошуково-перетворювальної діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна і галузева складові [1, с. 145].

О. Козирева дослідницьку компетентність учителя визначила як характеристику, що передбачає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цінностей-цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату. У дослідженнях А. Міт'яєвої змістом дослідницької компетентності педагога є ефективність відбору та здійснення способів дослідницької діяльності (дослідницька робота, узагальнення досвіду, експеримент, моніторинг, маркетинг, атестація, експертиза тощо). Компонентами структури дослідницької компетентності є загально предметні, ключові та загальноосвітні компетенції.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, пропонуємо визначити дослідницьку компетентність майбутніх учителів технологій як інтегративну якість особистості,

що характеризує їхню готовність до оволодіння методологією і методами інженерно-педагогічного дослідження, тобто процесу планування, організації і здійснення пошуково-перетворюючої діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна і галузева складові і яка виражається в єдності ціннісно-мотиваційного, когнітивного й операційного компонентів.

Організація процесу підготовки з урахуванням всіх особливостей формування у майбутніх учителів технологій дослідницької компетентності в умовах вищої освіти дає можливість забезпечити поетапний перехід учнів від навчально-дослідницької діяльності до дійсно реальних наукових досліджень існуючих на етапі проблем виробництва; до актуальних наукових розробок, які можуть бути впроваджені у виробничий процес з метою його оптимізації, що в цілому підвищить рівень готовності випускників до професійної діяльності. Вибір застосовуваних способів навчання обумовлюється такими факторами, як мотиваційний та психологічний настрій учнів на оволодіння новими знаннями, рівнем базових знань студентів, характером сприйняття наукового матеріалу, зовнішніми обставинами, а також багатьма іншими причинами.

За останні роки в педагогічній практиці створено комплекс інноваційних технологій навчання, а також відповідних форм, засобів і способів, які впливають на розвиток дослідницької культури студентів. До них відносяться різні технології навчання — концентроване навчання, евристичне навчання, великий перелік спеціальних прийомів і методів, які формують творчі здібності студентів [2, с. 104–111].

Серед них можна виділити технологію проектного навчання, що володіє великим потенціалом у різноплановому розвитку молодого покоління, в тому числі і дослідницьких компетенцій. Актуальність ідей проектного навчання обумовлюється і соціальними перетвореннями, що відбуваються в процесі розвитку сучасного суспільства.

Провідними інтерактивними методами навчання, на нашу думку, є організаційно-діяльнісні ігри, клуби, підтримка педагогів у процесі придбання дослідницьких умінь і навичок (взаємодія і співпраця студентів з викладачем, допомога педагогів студентам і одночасно з цим підвищення ними своєї власної дослідницької культури), наповнення занять науково-дослідницькою роботою, крім того, відвідування учнями спеціальних курсів, що сприяє придбання теоретичних і практичних знань і навичок для виконання дослідницької діяльності [3, с. 78].

На наш погляд проектування необхідно розглядати як головний вид пізнавальної і дослідницької діяльності майбутніх учителів технологій.

Важливе значення в досягненні цілей сучасної вищої освіти відведено проектної технології, оскільки вона впливає на багато аспектів людської життєдіяльності, зокрема на дослідницьку діяльність, до якої також належить навчання. Метод проектів представляється як гнучка система організації навчального процесу, яка сприятливо впливає на прагнення знайти правильні і вичерпні відповіді та уміння перевіряти правильність отриманих відповідей, моніторинг інформації, отриманої в ході проведення експериментів.

Вибравши з усього комплексу засобів навчання, що застосовуються для формування дослідницької компетентності майбутніх учителів технологій, ми згрупували їх наступним чином:

- група рефлексивних методів, що базуються на індивідуальних переживань, самоаналізу, а також усвідомленні власних знань і умінь в реальній дійсності: самооцінка, самоаналіз тощо;

- група тренінгово-ігрових методик, що забезпечують інтенсивне освоєння як індивідуального, так і групового досвіду, а також коригування знань та професійних навичок в спеціально заданих умовах: ділові ігри, тренінги тощо;

- група інноваційно-діяльнісних методів, що об'єднує такі новітні освітні технології як: алгоритмізація, моделювання, творча інваріантність.

Наведені методики формування дослідницької компетентності майбутніх учителів технологій є тими неодмінними умовами, за допомогою яких і формується суб'єктність особистості в освітньому процесі, а також здійснюється підготовка до майбутньої інноваційної професійної діяльності [4, с. 54–55].

Таким чином можна зробити висновок, що в умовах динамічних змін дослідницька компетентність стає однією з провідних у структурі готовності вчителя технологій до професійної і соціальної діяльності. Тому питання про формування дослідницьких компетенцій висувається в число актуально затребуваних вимог до випускників вищої школи.

Подальші дослідження планується провести у напрямі узагальнення сучасних концептуальних підходів до формування дослідницької компетентності майбутніх учителів технологій під час здобуття ними освіти у ВНЗ.

Література

1. Архипова М. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів / Марія Архипова // Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 22–24 жовтня, 2009 р. – Хмельницький, 2009. – С. 144–148.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
3. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: [навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука]. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
4. Садовий М. І. Підготовка вчителів технологій з використанням синергетичного підходу / М. І. Садовий, О. М. Трифонова // Зб. наук. пр. Кам.-Под. нац. ун-ту імені Івана Огієнка – Серія: Педагогічна. – Кам.-Под., 2014. – Вип. 20: Управління якістю підготовки майбутнього вчителя фізико–технологічного профілю. – С. 53–55.

Н.М. Руденко,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СФЕРІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті аналізуються концептуальні засади підготовки майбутніх вихователів спеціальних закладів освіти до навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку. Визначено критерії, показники та типи готовності майбутнього вихователя спеціального дошкільного закладу до формування особистісних властивостей у дітей із затримкою психічного розвитку; розкриваються психолого-педагогічні умови оптимізації процесу підготовки студента до майбутньої педагогічної діяльності у сфері навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна підготовка майбутніх педагогів спеціальної освіти, готовність майбутніх педагогів до формування особистісних властивостей у дітей з ЗПР, гуманістична педагогіка, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх педагогів в руслі ідей гуманістичної педагогіки є надзвичайно актуальною в умовах сьогодення, адже невтішні дані статистики ВОЗ про постійне збільшення числа дітей, що мають різні форми відхилень у фізичному, психічному, а також мовленнєвому розвитку обумовлює нагальну необхідність кваліфікованих кадрів. Гуманізація ставлення сучасного українського суспільства до осіб із проблемами в розвитку, яка виявилася спочатку в ідеях інтеграції, а пізніше – в державній політиці інклюзії в освіті та усіх інших сферах соціального життя, внесла суттєві зміни в професійну діяльність педагогів загалом і педагогів у сфері спеціальної освіти: дефектологів, вихователів, зокрема. Цілком закономірно, що у зв'язку з цим державою висуваються якісно нові вимоги до фахівців системи спеціальної освіти. Сучасній системі корекційно-освітніх послуг сьогодні вкрай необхідні педагоги-професіонали, здатні вирішувати завдання всебічного гармонійного розвитку особистості дитини з вадами розвитку, психолого-педагогічної корекції, соціалізації, адаптації особистості підростаючої людини з особливими потребами, що є неможливим без гуманістичного ставлення педагога до своїх вихованців. Тобто, для розв'язання названих вище завдань визначальне значення має особистість педагога.

Стан дослідження. Аналіз загальних та спеціальних психолого-педагогічних досліджень, присвячених підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти, свідчить про те, що ця проблема вивчалася в таких аспектах: обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки педагогів (Н. Бібік, В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцько); висвітлення сутності спеціальної освіти (І. Бгажнокова, Г. Дульнев, Г. Кумарина, В. Лубовський, В. Мохова, М. Певзнер); розкриття

сутності професійної діяльності корекційного педагога (А. Богомолова, Л. Волкова, М. Фомічова, Т. Філічева, Г. Чіркїна, М. Шеремет); висвітлення деяких шляхів підготовки корекційних педагогів (В. Акіменко, В. Дудьєв, О. Жукотинська, О. Китик, Н. Харченко); теоретико-методичні засади проблеми підготовки педагогів спеціальної дошкільної освіти для забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку (В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Назарова, В. Синьов, О. Таранченко, Н. Шматко, В. Яфаєва та ін.).

Однак, не зважаючи на зростаючий науковий інтерес до цієї проблеми, слід зазначити, що фундаментальних та прикладних досліджень, проведених в Україні, з проблеми формування професійної компетентності педагогів спеціальних дошкільних навчальних закладів у сфері розвитку, навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку практично не існує [1]. Недостатньо розроблена також є проблема підготовки майбутнього вихователя до формування у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) таких важливих моральних якостей як доброзичливість, комунікабельність, людяність [2].

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти у вищих навчальних закладах спрямована на формування у них системних знань і педагогічних умінь, готовності до інноваційної діяльності, готовності до безперервного збагачення професійних можливостей та удосконалення особистісних якостей, на формування активної, гуманістичної професійної позиції.

До професії педагога спеціальної освіти висуваються певні вимоги (професіограма): він повинен бути глибоко компетентним й мати наступні якості: гуманістична переконаність, громадянська й моральна зрілість; пізнавальна й педагогічна спрямованість; захопленість професією, любов до дітей; вимогливість до себе й навколишнім, справедливість, витримка й самокритичність; педагогічна творча уява й спостережливість; щирість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність у словах і діях; мати систему загальнотеоретичних і спеціальних професійних знань, сукупність і широта яких формує в нього уявлення про типологію й структуру аномального розвитку, про способи попередження й подолання тих чи інших аномалій розвитку, про методи психолого-педагогічного впливу.

Кожен педагог незалежно від предмету його спеціалізації повинен відповідати певним загально-професійним вимогам, володіти сукупністю загальнолюдських якостей особистості, педагогічними знаннями і вміннями, необхідними для його успішної професійної діяльності.

Готовність майбутнього вихователя спеціального дошкільного закладу до формування особистісних якостей у дітей з ЗПР є одним з важливих показників його компетентності. Лише збалансованість професійної та особистісної її складових забезпечує належний рівень інформативної та технологічної грамотності майбутнього педагога. Ефективність формування у студентів вказаної готовності визначається єдністю зовнішніх (оптимізацією змісту, форм і методів освітнього процесу) і внутрішніх (активізацією власних сутнісних сил,

потенційних можливостей, суб'єктної діяльності) детермінант.

Концепція збалансованості професійної та особистісної складових готовності майбутнього вихователя спеціального дошкільного закладу до формування особистісних якостей у дітей з ЗПР, що є одним з важливих показників його компетентності, може бути практично реалізована саме в контексті гуманістичної парадигми освіти, коли педагогічний процес розуміють як суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагогів та вихованців, при цьому найголовнішою метою педагога є з одного боку створення найсприятливіших умов для саморозвитку дитини, а другого — сам педагог має можливість розвитку, самоактуалізації [3].

Наше дослідження базується на роботах професора Т.І. Поніманської, яка розробила концептуальні засади створення моделі системи підготовки студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Провідні принципи такої підготовки — це:

- суб'єктність (особистість студента виступає одночасно і як суб'єкт розвитку педагогічної діяльності і як суб'єкт саморозвитку педагогічної діяльності);
- полісуб'єктність (взаємодія всіх суб'єктів виховання);
- багатоаспектність (підготовка охоплює такі блоки: аксіологічний, організаційний, методичний, результативний);
- системність (підготовка майбутніх вихователів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку набуває ефективності, якщо здійснюється як система, що передбачає взаємодію прямих і опосередкованих чинників їх особистісно-професійного розвитку);
- концептуальна цілісність і структурна завершеність (здійснення на основі гуманістичної парадигми за етапами професійного становлення майбутнього вихователя) [4].

Гуманістична парадигма освіти — це насамперед установка на дитину як на самоцінність, її розуміння і прийняття; здатність здійснювати різні види міжсуб'єктної діалогічної взаємодії; ставлення до себе як суб'єкта гуманістичних перетворень педагогічного процесу.

Виходячи з актуальності проблеми, нами була розроблена програма експериментальної роботи і визначена загальна цільова установка дослідження: визначити педагогічні умови підготовки студентів до формування особистісних властивостей у дітей із ЗПР.

В результаті аналізу змісту навчальних планів і програм, нами було встановлено, що характеристика вимог, яка висувається до якості освітнього процесу підготовки фахівців до формування особистісних властивостей дітей із ЗПР, є недосконалою. За допомогою анкетування, опитування, спостереження за діяльністю студентів, самооцінки готовності до роботи з дітьми із ЗПР було виявлено недостатній рівень готовності майже всіх студентів контрольної і експериментальної груп за напрямом підготовки «Спеціальна освіта. Логопедія» та «Дошкільна освіта. Логопедія» до формування особистісних властивостей дітей із ЗПР.

Оцінюючи тип готовності майбутніх вихователів спеціального дошкільного закладу до формування особистісних властивостей у дітей з ЗПР, ми виділили в

ній дві важливі складові – особистісну та професійну.

Особистісна складова готовності передбачає сформованість у випускника ВНЗ: культури потреб, зокрема духовних; інтересу до формування особистісних властивостей у дітей з ЗПР; соціально-моральних та пізнавальних мотивів реалізації даного напрямку педагогічної діяльності; наукового світогляду та стійких переконань; системи ціннісних ставлень до світу та себе; базових особистісних якостей (сприйнятливості, самостійності, відповідальності, людяності, справедливості, креативності).

Професійна складова готовності передбачає сформованість:

- теоретичного аспекту (системи знань про психофізіологічні особливості розвитку дітей із ЗПР та їх специфіку в дошкільному віці; уявлень про особливості і можливості формування особистісних властивостей у дітей з ЗПР; усвідомлення важливості даного напрямку педагогічної діяльності); систематизацію, закріплення, поглиблення і розширення теоретичних знань і практичних умінь студентів з формування особистісних властивостей дітей з ЗПР; здатність визначати конкретні навчально-виховні та корекційні завдання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей із ЗПР;

- технологічного аспекту (умінь використовувати сукупність впливів, заснованих на цілісному підході до формування особистості; застосувати різноманітні й доцільні методи, форми, способи, прийоми формування особистісних властивостей у дітей з ЗПР).

Орієнтуючись на вказані вище аспекти готовності майбутніх педагогів до формування особистісних властивостей у дітей з ЗПР, показники та складові цього інтегрального утворення, ми виділили чотири її типи: творчий, аналітично-перетворювальний, ситуативно-конфліктний, репродуктивний.

З огляду на те, що понад половини майбутніх педагогів віднесено нами до двох останніх типів готовності до формування у дітей з ЗПР особистісних властивостей, процесу їхньої професійної, а особливо особистісної підготовки доцільно приділити більше уваги.

З цією метою в ході дослідження нами розроблено і апробовано модель підготовки студентів до роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку. Компетентнісний підхід у дослідженні передбачав наступні цілі:

- систематизацію, закріплення, поглиблення і розширення теоретичних знань і практичних умінь студентів з формування особистісних якостей дітей з ЗПР;

- усвідомлення психофізіологічних особливостей розвитку дітей із ЗПР;

- формування основних педагогічних умінь, що включають вміння здійснювати кваліфіковане навчання, виховання в дітей особистісних властивостей;

- здатність визначати конкретні навчально-виховні та корекційні завдання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей із ЗПР;

- розвитку вміння методично грамотно будувати навчально-виховну, корекційну роботу (використовуючи різноманітні форми, методи і засоби відповідно до поставлених конкретних завдань);

- залучення студентів до корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ЗПР;

- реалізація у ВНЗ педагогічного профілю інтегрованого підходу до організації освітнього процесу;

- вправління студентів у можливості самовизначатися, самостійно обирати, надавати перевагу, приймати власні рішення, проявляти креативність;

- забезпечення балансу професійної та особистісної (світоглядної позиції, ціннісних орієнтацій, емоційних, соціально-моральних та вольових якостей) складових готовності майбутніх педагогів до формування особистісних властивостей у дітей із затримкою психічного розвитку.

На формувальному етапі дослідження ми провели лекційні, практичні, консультативні, тренінгові заняття, розробили програму педагогічної практики з метою підвищення готовності студентів до формування особистісних властивостей дітей із ЗПР. Наприклад, достатньо ефективними були практичні заняття за темами: «Прийоми корекційної роботи з дітьми із різними типами ЗПР», «Основні умови навчання та виховання дітей із ЗПР», «Значущість формування особистісних якостей у дітей із ЗПР» та ін.

Результати контрольного етапу дослідження свідчать про ефективність запропонованої нами моделі підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми із ЗПР. Так, якщо на початку експерименту високому рівню в експериментальній групі відповідало 13% студентів, то наприкінці цей рівень значно виріс і становив 54% студентів. Середній рівень хоч і залишився майже на тій же позначці у 32%, але вже за рахунок тих, хто був віднесений на початку експерименту до низького рівня. У свою чергу низький рівень значно знизився: якщо під час констатувального етапу цьому рівню відповідало 53% студентів групи, то на контрольному етапі цей рівень зменшився до 14%, тобто на 39%. Результати контрольної групи свідчать про те, що покращення показників не відбулося.

Висновки. Готовність майбутнього вихователя спеціального дошкільного закладу до формування особистісних якостей у дітей з ЗПР є одним з важливих показників його компетентності. Лише збалансованість професійної та особистісної її складових забезпечує належний рівень інформативної та технологічної грамотності майбутнього педагога. Ефективність формування у студентів вказаної готовності визначається єдністю зовнішніх (оптимізацією змісту, форм і методів освітнього процесу) і внутрішніх (активізацією власних сутнісних сил, потенційних можливостей, суб'єктної діяльності) детермінант.

Проведене експериментальне дослідження дозволило зробити висновок, що запропонована модель підготовки майбутніх вихователів до формування особистісних властивостей дітей із ЗПР сприяє ефективній взаємодії з дітьми з особливими потребами, дає можливість вирішувати спеціальні професійні завдання, вміти застосовувати психолого-педагогічні знання в різних видах навчально-виховної діяльності в спеціальних закладах дошкільної освіти.

Література

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
2. Панько Е.А. Психология личности и деятельности педагога дошкольного образования: [монография] / Е. А. Панько. – Минск: БГПУ, 2005. – 231 с.
3. Бех І.Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення / І.Д. Бех // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: зб. м-лів Всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь, 2002. – Т. 1. – С. 4-14.
4. Поніманська Т.І. Модель системи підготовки студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку/ Т.І. Поніманська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2012. – Вип. 5. – С. 38-43.
5. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності: монографія / за наук. ред. Т.І. Поніманської, І.М. Дичківської. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 208 с.

І.В. Хрін,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземної філології,
перекладу та методики навчання, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Науково-технічний прогрес та євроінтеграційні процеси в Україні зумовлюють підвищення рівня професійної підготовки спеціалістів, особливо в галузі педагогіки. Проблема інновації в освітній педагогічній системі актуалізувалася після набуття Україною незалежності, що було викликано наступними чинниками:

– нові соціально-економічні перетворення обумовили необхідність корінних змін в організації системи освіти, методології і технології організації педагогічного процесу в навчальних закладах різного типу (гімназії, ліцеї, коледжі та ін.) і потребу підготовки нової плеяди науково-педагогічних кадрів;

– посилилася тенденція гуманітаризації змісту освіти, з'явилися нові навчальні дисципліни та стрімко виросла потреба в викладачах, які б могли забезпечити творчий, інноваційний підхід до реалізації цих тенденцій;

– на відміну від умов жорсткої регламентації змісту і організації навчального процесу у радянський період в оновлюваній національній школі викладач отримав можливість творення власної педагогічної лабораторії, що, безперечно, вимагає набуття досвіду інноваційної діяльності;

– входження навчальних закладів у ринкові відносини викликає конкуренцію між державними і недержавними ВНЗ, надає можливості молодій людині навчатися там, де інноваційний потенціал та якість отриманої освіти вищі;

– бурхливі зміни в інформатизації суспільства активізували потребу оновлення інформаційно-освітнього середовища.

В Україні осмисленню науково-методологічних засад сучасної філософської освіти, нової освітньої парадигми присвячені дослідження В. Андрущенка, О. Глузмана, І. Зязюна, В. Кременя, С. Клепка, Н. Ничкало, М. Романенка та інших. Формування інноваційних засад у підготовці майбутнього педагога за умови вдосконалення його самостійної та професійно-практичної діяльності розкриваються у працях Н. Бібік, Л. Даниленко, О. Савченко, В. Семиченко та ін. Досліджують особливості впровадження освітніх інновацій у професійну педагогічну освіту С. Вітвіцька, В. Грибанов, В. Химинець, Л. Хоружа.

Протягом останнього десятиріччя (2010-2015 рр.) вітчизняними дослідниками зроблені значні кроки вперед у дослідженні і уточненні термінологічного поля освітньої, педагогічної інновації. З. Абасов інновації в педагогічній освіті розглядає як нововведення, що досліджуються у двох планах: широкому (як цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння інновацій) і вузькому (як кінцевий результат реалізації конкретного інноваційного процесу) [1, с. 34–37].

Л. Даниленко визначає, що інновація в освіті є не лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному та управлінському процесах з метою якісного покращення суб'єкта та об'єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їх постійного оновлення [34, с. 358]. Л. Даниленко вказує, що ядром, основою будь-якої інновації є нова ідея; її джерелом – її дослідницька діяльність ученого або пошукова практика вчителя, керівника; носієм інновації – творча особистість, експериментатор-дослідник.

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

Отже, інновація означає оновлення процесу навчання, який спирається, головним чином, на внутрішні фактори. Проблема інновації пов'язана з постійним виявленням мотиваційного аспекту навчання, відмежуватися від чергових «переможних методик», які за короткий час повинні дати максимальний ефект, незалежно від особливостей спеціальності та окремих студентів, їх бажань, здібностей тощо. Це процес, який подається у вигляді новоствореної інноваційної педагогічної системи, яка слугує детермінантою подальших змін для досягнення більш значущих цілей [3, с. 481].

Отже, інновацію в педагогічній освіті можна розглядати як освіту як процес, який подається у вигляді новоствореної педагогічної системи, і стає необхідною умовою для розвитку вищого навчального закладу.

Література

1. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза. Теоретичний аспект. Київ. *Науковий світ*, 2001. – С. 34–37.
2. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ. Міленіум, 2004. – 358 с.
3. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – теорія і методика проф. освіти. Луганськ, 2007. – 481 с.

А.О. Чечотка,

аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

науковий керівник: **Л.М. Кравченко,**

доктор педагогічних наук, професор кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін факультету технологій та дизайну

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

БАЗИ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ, НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИХ ТА ВИРОБНИЧИХ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ТА ІСТОРИКО-АРХЕОЛОГІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Соціальні та культурні трансформації, політичні та соціально-економічні кризи, глобалізаційні процеси сьогодення зумовлюють потребу в підготовці фахівців у галузі гуманітарних наук, професіоналізм та професійно важливі якості яких є запорукою адекватних дій в умовах кризових явищ у цивілізованому суспільстві. Риторичні дії (у політиці, мас-медіа, ідеології) в умовах постійно зростаючого інформаційного поля, що спрямовані на сучасну людину, вимагають від фахівців гуманітарної галузі як сформованих теоретичних знань, так і практичних умінь та навичок професійної діяльності.

Професійний розвиток висококваліфікованого культуролога та історика-археолога залежить від інтегрованості теоретичних знань у практичну діяльність, що забезпечується системністю, послідовністю та комплексністю підготовки відповідно до навчальних планів. Відтак постає питання організації навчальних, виробничих та науково-педагогічних практик у фаховій підготовці та вибору сучасних баз практик, які б відповідали сучасним вимогам підготовки у гуманітарній галузі.

У Законі України «Про вищу освіту» (2014), Національній доктрині розвитку освіти визначаються вимоги до сучасного фахівця та напрямки реалізації фахової підготовки з метою підвищення їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, визначаються основні аспекти практичної підготовки майбутніх спеціалістів [1].

Аналіз наукової літератури вказує на низку досліджень щодо нових підходів до здійснення навчання і виховання у фаховій підготовці студентів-гуманітаріїв (Г. Ващенко, О. Вишневський, Є. Бондаревська, І. Підласий, О. Сухомлинська та

ін.), реалізації культурологічного складника навчально-виховного процесу (Г. Філіпчук, П. Щербань та ін.). У працях А. Алексюка, Є. Білозерцева, І. Прокопенка, Ю. Руденка, М. Стельмаховича досліджуються окремі дидактичні аспекти професійно-педагогічної підготовки істориків. Проблеми якості фахової підготовки та розвитку творчого потенціалу істориків знайшли відображення у дослідженнях Л. Вовк, А. Колоскова, В. Лугового, М. Сметанського та ін. У сучасних дисертаційних дослідженнях фахова підготовка спеціалістів у галузі гуманітарних наук (історія та археологія) розглядається у роботах Т. Скрябіної, А. Старевої, П. Щербаня. Зважаючи на те, що навчальні плани підготовки фахівців практичну підготовку розглядають як невід'ємний складник у формуванні професійних компетенцій, слід зазначити, що у теоретико-методологічних аспектах проблема практик у фаховій підготовці висвітлена не у достатній мірі.

Теоретично обґрунтувати та аргументувати доцільність баз практик у відповідності із поставленими завданнями практичної підготовки студентів історико-археологічної та культурологічної спеціальностей взято *за мету* даного дослідження.

Наскрізною програмою підготовки фахівців (03 – Гуманітарні науки, 032 Історія та археологія, 034 Культурологія) передбачені наступні види практичної підготовки: навчально-виробнича, виробнича, педагогічна, переддипломна (науково-педагогічна) практики. Відповідно до положення про практику студентів вищих навчальних закладі, базою практики є установа, підприємство, організація різної форми власності та підпорядкованості, яка придатна для проведення практики студентів і забезпечує виконання програми для відповідного рівня: бакалавр, магістр. Практика проводиться на підставі договорів на проведення практики, тривалість дії яких погоджується договірними сторонами [1].

Перед ЗВО та випусковою кафедрою стоїть відповідальне завдання щодо вибору бази практики, від якого залежить низка дидактичних та профорієнтаційних аспектів фахової підготовки студентів-гуманітаріїв. База практики – це професійне середовище із відповідною спільнотою, де відбувається подальший розвиток професійної ідентичності майбутнього фахівця. На думку психологів, саме вона є запорукою успішної професійної діяльності, формування якої відбувається у процесі включення майбутнього фахівця у виробниче середовище [2; 3]. Тому від бази практики часто залежить формування наріжного каменю професіоналізації особистості, а саме – професійної ідентичності фахівця.

База проведення практики має відповідати вимогам до підготовки фахівців відповідної спеціальності та бути платформою реалізації мети практичної підготовки – закріплення набутих теоретичних і практичних знань, освоєння нових технологій, формування професійних умінь і навичок [4].

Спираючись на аналіз освітньо-професійної програми для спеціальностей 032 Історія та археологія, 034 Культурологія, можна встановити основні *завдання* практичної підготовки, у відповідності до яких доцільно обирати базу проведення практик для студентів: підготовка фахівців, які спроможні вирішувати виробничі завдання у сучасних ринкових умовах; набуття професійних навичок;

прийняття самостійних рішень, виходячи із конкретної виробничої ситуації; впровадження у професійну трудову діяльність результатів наукових досліджень; співпраця із трудовим колективом і вміння адаптуватися; прогнозування власного розвитку у професійній діяльності на відповідному трудовому посту.

Аналіз освітньо-професійних програм, наскрізної програми практичної підготовки та сучасного стану ринку праці дозволяє встановити орієнтовні бази практик для визначених у дослідженні спеціальностей. Так, після першого курсу студенти мають проходити археологічну (краєзнавчу) практику, що має на меті ознайомити студентів із основами археологічної та краєзнавчої роботи. База практики не може обмежуватися одним регіоном, оскільки, зважаючи на стрімкий розвиток туризму в Україні, доцільно обирати місце проходження практики у різних областях, що сприятиме якісній підготовці фахівців культурологічної спеціальності [5]. Наприклад, базою можуть бути археологічні експедиції, історико-культурні заповідники. Протягом практики студенти знайомляться із структурою, функціями, специфікою діяльності археологічної діяльності та роботи у національних заповідниках, музейних комплексах різних видів тощо.

Другий курс навчання закінчується етнологічною (музеезнавчою, архівною) практикою, яка передбачає більш глибоке і детальне ознайомлення студентів із специфікою роботи окремих закладів: музеїв, виставкових залів, галерей, етнографічних та фольклорних експедицій, архівів тощо. Наприклад, в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна долучають до баз практики Харківський обласний архів, художній та історичний музеї.

Третій курс передбачає музейно-екскурсійну практику, яка передбачає виїзні навчальні екскурсії до Краснокутського дендропарку, садиби у Шарівці та музеї у с. Пархомівка. Також організовується тривала виїзна екскурсія національними історико-культурними заповідниками та музеями у різних містах України: Опішня, Умань, Кам'янець-Подільський, Хотин, Мукачеве та ін. Протягом періоду проходження практики студенти мають можливість не лише доповнити теоретичні знання, але й ознайомитися із особливостями музеезнавчої діяльності.

На четвертому курсі наскрізною програмою передбачено педагогічну (виробничу) практику, яка проводиться із відривом від навчання і включає підготовку та проведення студентами уроків, лекцій, семінарських чи практичних занять, тематичних виховних заходів у середній школі або ЗВО I-II рівнів акредитації. Базами практики є ліцеї, гімназії, колежіуми, технікуми та коледжі.

Магістерський рівень підготовки фахівців за спеціальністю 032 Історія та археологія, 034 Культурологія завершується педагогічною (переддипломною) практикою, яка теж проводиться із відривом від навчання. Завдання цієї практичної підготовки полягає у проведенні лекційних, семінарських та практичних занять у ЗВО (база практики). Педагогічна та науково-дослідна робота студентів-практикантів під час проходження практики в університеті передбачає проведення усіх видів аудиторної роботи із використанням новітніх технологій навчання, впровадження у навчально-виховний процес сучасних методик викладання, що є якісним показником фахової підготовки викладачів суспільствознавчого та культурологічного циклу.

Таким чином, спираючись на практичний досвід організації практик можна зазначити, що від бази практики залежить подальша професіоналізація особистості та якість фахової підготовки. Завданням ЗВО у процесі вибору баз практики є моніторинг ринку праці, дослідження соціального престижу установи та її привабливості з точки зору подальшого працевлаштування майбутніх фахівців. Серед чинників, що мають впливати на вибір бази практики для студентів, можна виокремити: спосіб організації ефективної трудової діяльності в установі, умови праці, методи управління в організації, мікроклімат у трудовому колективі, конкурентоспроможність на ринку праці, умови для професійного та кар'єрного зростання фахівця.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Зеер Е.Ф. – М.: Фонд «Мир», 2005. – 245 с
3. Кузьміна І.П. Професійна ідентичність майбутніх фахівців / І.П. Кузьміна // Вісник НТУУ «КПІ» Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 1'2012. – С. 102–106. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://novyn.kpi.ua/2012-1/06-psy-Kuzmina.pdf>
4. Кутузова Г.І. Актуальні проблеми культурологічної підготовки студентів університетів / Г.І. Кутузова // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. – №19. – С. 9–12.
5. Пацюк В. Регіональні особливості підготовки фахівців сфери туризму / В. Пацюк // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2015. – №1. – С. 168–175.

ПЕДАГОГІКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

М.М. Кабанець,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри мовної підготовки
ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

МОЖЛИВОСТІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ

Заклади освіти східноукраїнського регіону накопичили значний досвід педагогічної підтримки обдарованих школярів. Позакласна та позашкільна робота з обдарованими дітьми передбачає виховні заходи, спрямовані на виховання духовної та цільної особистості. Дослідження охоплює Донецьку та Луганську області за період з 1990 р. до 2017 р. (непідконтрольну українському уряду територію — до 2014 р.).

У Донецькій області, де у 1990 році було створено перший ліцей для обдарованих дітей при Донецькому національному університеті, ліцеїстів виховували на ідеалах, які б народжувалися в їх свідомості через глибоке вивчення творів світової та української національної літератури та мистецтва. Така освіта з розвитком здібностей і талантів ліцеїстів формувала таку особистість, яка високо цінує усі великі досягнення загальнолюдської культури, а також характеризуються разом з тим глибокою національною самосвідомістю. Однією з найбільш ефективних форм виховання творчої, інтелігентної особистості у ліцеї був клуб «Інтелігент» [1]. Ліцеїсти — це підлітки, які знаходяться саме в тому віці, коли у особистості формується моральний ідеал. Керівництву ліцею вдалося залучити до президії клубу видатних діячів науки і культури не тільки Донецької області, а й усієї України. Вони були представниками різних професій, їх об'єднувало те, що це талановиті, не байдужі до майбутнього України, успішні люди, які були взірцем для ліцеїстів.

Члени клубу «Інтелігент» проводили різноманітні заходи та дні відкритих дверей за різною тематикою, як-от: «Особистий внесок у духовність», «Інтелігенція і патріотизм», «Герої нашого часу», «Жінки століття», «Персона», «Особистість у науці», «Особистість у мистецтві», «Особистість у спорті», «Відкриваємо нові імена». Традиційними були зустрічі із зірками світового балету в рамках міжнародного фестивалю з балетного мистецтва «Зірки світового балету», який проводив президент клубу Вадим Писарев.

Діяльність клубу була дуже різноманітною, включала благодійну та волонтерську діяльність з організації концертів для дітей-сиріт та дітей з обмеженими можливостями. Усі заходи робили життя ліцеїстів інтелектуально й емоційно насиченим, збагачували їх безцінним моральним досвідом, надавали можливість глибоко, свідомо сприймати світ, в якому вони живуть, замислюватися над сенсом власного життя і прагнути до розвитку і саморозвитку [1].

Маріупольський міський ліцей спрямував свої зусилля у напрямку міжнародної діяльності та участі ліцеїстів у міжнародних проектах. Ліцей було створено 1996 році, і відтоді ліцеїсти беруть участь у проектах обміну, стажуванні у Великій Британії, Німеччині та Франції. Викладачі та учні ліцею беруть участь у різних освітніх проектах, як-от: «Розвиток білінгвальної освіти в Україні», «Школи: партнери майбутнього», «Два міста біля моря: Маріуполь – Вітмунд», «eTwinning Plus». Завдяки участі у проектах обдаровані діти отримують можливість реалізуватися не тільки в своїх предметних галузях, але й в інших видах обдарованості (лідерська, комунікативна та ін.).

Різнорманітні форми роботи з обдарованими дітьми та молоддю організував Луганський державний інститут культури і мистецтв. Проводилися відкриті творчі конкурси на базі інституту – Всеукраїнський конкурс рисунку «Срібний штрих», Всеукраїнський конкурс сучасного естрадно-спортивного танцю «Золото осені», Всеукраїнський конкурс виконавців на народних інструментах імені династії Воеводіних, конкурс модельєрів «bebor». На базі Інституту була створена Академія мультиплікації «Фантазери» для талановитих школярів.

Обласні центри учнівської творчості є провідними установами з роботи з обдарованими школярами в Україні. Досвід роботи таких центрів щодо розвитку творчої особистості постійно вивчається та презентується на виставках, форумах, конференціях.

Луганська область, за даними на 2015 рік, понад 10 років входила до п'ятірки найкращих областей України за результатами участі юних натуралістів у Всеукраїнських конкурсах. У 2013 році Міністерством освіти і науки України Луганський обласний центр еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді (ЛОЦЕНТУМ) було визнано «Закладом-новатором». До початку збройного конфлікту на сході України педагоги обласного центру працювали над розробкою інноваційної моделі еколого-натуралістичної освіти в системі позашкільної роботи навчальних закладів регіону [3].

У місті Макіївка Донецької області у 2006 році згідно з наказом управління освіти Макіївської міської ради було створено Центр розвитку обдарованої молоді (ЦРОМ) з метою підвищення якості освіти обдарованих дітей, відповідності сучасним стандартам на основі ефективного використання потенціалу ресурсів кожного навчального закладу, створення умов рівного доступу учнів до якісної освіти.

Центр надавав широкий спектр освітніх послуг, гуманістична взаємодія учасників освітнього процесу, відсутність жорсткої регламентації діяльності, створення атмосфери, яка максимально сприяє самореалізації підлітка.

Основними завданнями ЦРОМу були:

- створення сприятливих умов для задоволення зростаючих пізнавальних потреб учнів;
- поглиблення та розширення знань учнів у відповідній галузі науки;
- стимулювання творчого самовдосконалення дитини, шляхом керованої самоосвітньої діяльності;
- підготовка до участі в олімпіадах з базових дисциплін, конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт Малої академії наук, турнірів тощо;
- пропаганда досягнень світової та національної науки, техніки, підвищення інтересу до розширеного та поглибленого рівнів оволодіння базовими та спеціальними дисциплінами;
- поновлення змісту та технології особистісно орієнтованої моделі в організації педагогічного процесу;
- залучення до роботи з обдарованими дітьми в інтелектуальній сфері науково-педагогічних працівників ВНЗ, аспірантів, науковців;
- актуалізація потреби обдарованої дитини у самопізнанні, самоаналізі, професійному самовизначенні, саморозкритті та використанні психологічних особливостей, стимулюванні їхніх адаптивних навичок;
- формування активної життєвої позиції;
- надання методичної та практичної допомоги вчителям, психологам, керівникам навчальних закладів в роботі з обдарованою дитиною [2].

Література

1. Алфімов В. Діяльність клубу «Інтелігент» у виховній системі ліцею / В. Алфімов, Т. Вітко // Рідна школа. — 2010. — № 4-5. — С. 69-71.
2. Дейнеко С. В. Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованої дитини (з досвіду роботи) // Освіта та розвиток обдарованої особистості. — 2013. — № 12 (19). — С. 110 — 113.
3. Творчий учитель — обдарований учень / І. І. Цимбал, А. О. Данильєв, С. О. Жерліцин. — Северодонецьк: СПД Резников В. С., 2015. — 324 с.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА

В.Л. Савіцька,

студентка відділення «Початкова освіта»,
ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка»
Житомирської обласної ради

науковий керівник: ***Н.І. Дмитренко,***
викладач-методист ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка»
Житомирської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ В УМОВАХ ГУМАННОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Неоціненні надбання в плані реалізації ідеї особистісно орієнтованої педагогіки в початковій школі має технологія організації навчальної взаємодії вчителя та учнів.

Аналіз вітчизняних психолого-педагогічних досліджень з цієї проблеми (Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Бех, О.Я. Савченко) дають підстави визначити, що учень із об'єкта перетворюється в суб'єкт дій та відношень навчально-виховного процесу. Втілення цього положення на практиці стає можливим за умови організації гуманного співробітництва, основою якого є суб'єкт-суб'єктна навчальна взаємодія вчителя з учнями.

На сучасному етапі розвитку початкової школи змінюються освітні орієнтири, які зумовлюють нові вимоги до педагогічної діяльності. Тепер, коли суспільство постійно розвивається, до того ж швидкими темпами, а обсяг знань зріс до неможливості досягнути їх однією людиною, роль учителя полягає не стільки в тому, що він несе інформацію дітям, скільки в умінні бути організатором її засвоєння, поводитимем у лабіринті знань. Залучаючи дитину до діяльності, учитель спрямовує її на пізнання світу та себе в ньому. За влучним висловом Ш. Амонашвілі, "справді гуманістична педагогіка — це така педагогіка, яка дає можливість залучити дітей до процесу творення самих себе".

Сутністю технології організації навчальної взаємодії вчителя та учнів є повага до особистості дитини; побудова навчання на основі активної діяльності всіх її учасників; організація діалогу, де педагог і учні виступають партнерами; створення комфортного освітнього середовища тощо [1, с. 57].

Суть взаємодії, як зазначено в наукових дослідженнях, полягає в діадній спільності партнерів [4, с. 111]. Що стосується педагогічного процесу, то

взаємодія — це процес безпосереднього чи опосередкованого впливу вчителя й учнів один на одного, який породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок, взаємоперехід, взаємотворчість. Взаємодія вчителя й учнів — цілісна соціально-психологічна система, яка складається з єдності перцептивного, комунікативного та інтерактивного компонентів, які взаємообумовлюють один одного [5, с. 321]. У сучасній науковій літературі термін «взаємодія» тлумачиться з трьох позицій. Згідно першої, взаємодія визначається як діяльність. Стосовно взаємодії у навчально-виховному процесі можна виділити такі аспекти: функціональний склад (планування, організація, контроль і керівництво); цільове призначення (спільна діяльність всіх учасників навчального процесу, спрямована на досягнення мети); наявність суб'єктів освітньої діяльності. Таке визначення доцільне, якщо розглядати взаємодію з точки зору досягнення результату. Дослідники, які представляють другу позицію, розуміють взаємодію як "вплив" однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу тощо. Значення цієї позиції стає очевидним, якщо в процесі взаємодії під впливом суб'єктів відбуваються позитивні зміни. Згідно третьої позиції, взаємодія розглядається як діяльність суб'єктів, де об'єктом стає не учень, а цілісна навчальна ситуація. Це, в свою чергу, важливо в трьох аспектах. По-перше, на основі такого типу взаємодії учень спільно з учителем стає учасником навчального процесу. По-друге, з'являється новий погляд на роль і місце вчителя в навчальному процесі. По-третє, успіх діяльності залежить від ефективності взаємодії суб'єктів у навчально-виховному процесі на всіх рівнях [5, 7].

У процесі впровадження технології організації навчальної взаємодії вчителя та учнів стратегічна мета діяльності педагога полягає в знаходженні шляхів переведення молодших школярів на позицію суб'єктів власної життєдіяльності, здатних до саморозвитку та самовдосконалення. Реалізація на практиці такого навчання вимагає від учителя змінити стиль мислення: від мислення "виконавця" до організаторського, управлінського. Сучасний погляд на професійну діяльність дозволяє не просто аналізувати факти, а надає можливість використовувати в своїй роботі сучасні, гуманні методи взаємодії, набувати нової ролі вчителя-менеджера, який здійснює планування, організацію та управління. Якщо врахувати, що ці перетворення можливі при активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає в організації навчально-пізнавальної взаємодії суб'єктів цього процесу [2, с. 134–135].

Педагогічними умовами впровадження технології є особистісна зацікавленість як учителя, так і учнів в осмисленні та виборі цілей навчання, прагнення до самореалізації, самоуправління власною діяльністю, здоров'я збережувальна орієнтація навчання, розвиток творчих здібностей молодших школярів та постійна рефлексія.

Рефлексивний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках передбачає:

- розширення функцій учнів;
- перетворення учня з «виконавця» на організатора власної діяльності;

- підвищення самостійності молодших школярів у процесі навчальної діяльності.

В організації на уроці активного навчального співробітництва слід використовували пошукові (евристичні) методи навчання: евристична бесіда, створення проблемних ситуацій з елементами дискусії, виконання дослідницьких завдань тощо. Серед найбільш поширених прийомів можна назвати також такі, як «ажурна пилка», «акваріум», «мозковий штурм», «незакінчене речення», «мікрофон», «коло ідей», «карусель» та ін. Центральне питання в цій моделі навчання належить організації пізнавальної діяльності учнів. Мета вчителя — створити умови для самостійної пошукової активності молодших школярів, яка сприяє розвитку специфічних розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, комбінування, співставлення тощо. Пошукова активність стимулюється педагогом шляхом виконання учнями дослідницьких завдань, де існує протиріччя між його знанням і незнанням. Майстерність учителя полягає в умінні розкрити різні способи: знайти «готову» відповідь у книжці, прослухати пояснення, здійснити самостійний пошук тощо.

Обов'язковими діями вчителя під час активної взаємодії є:

- створення пошукової ситуації, ситуації невизначеності;
- стимулювання потреби учнів у розв'язанні пізнавальної проблеми;
- інтенсифікація пошукової активності учнів;
- управління пошуковою діяльністю молодших школярів, процесом мислення. [3, с. 31–32].

Ефективність організації активної взаємодії всіх суб'єктів навчально-пізнавального процесу залежить від здатності вчителя рефлексивно ставитися до себе та своєї професійної діяльності, а також його вміння розвивати такі здібності у вихованців. Розвиток рефлексивної культури особистості молодшого школяра стає можливим за умови створення комфортного навчального середовища.

З точки зору психологів, комфорт — це психофізіологічний стан, який виникає в процесі життєдіяльності людини в результаті оптимізації її взаємодії з внутрішнім середовищем.

Комфортність навчального процесу є тією якісною основою, яка може реалізувати гуманістичний підхід та забезпечити успішність навчання школярів і педагогічної діяльності вчителя, сприяти збереженню їхнього здоров'я.

За відсутності позитивних особистісних контактів молодший школяр не просто перебуває в дискомфортному стані, він буквально перестає розуміти звернені до нього прохання, слова вчителя, себе в навчальному процесі, відчуває негативні емоції, блокує пізнавальну активність. Якщо ситуативні емоції неприйняття стають супутником учня, то в нього формується стійка дезадаптація до шкільного життя взагалі, крім того, погіршується стан здоров'я.

Учитель у дискомфортних умовах не отримує задоволення від професійної діяльності. Забуваючи про себе, своє фізичне та психічне здоров'я, він згодом неминуче стає виснаженим, з цілим комплексом захворювань, зовнішніх та внутрішніх особистісних конфліктів і проблем.

У психологічно комфортному педагогічному середовищі виникають позитивні емоції у всіх його учасників, що стає рушійною силою їхньої поведінки. Такий стан несе відчуття задоволення власною діяльністю, народжує позитивні мотиви до її продовження, призводить до індивідуального особистісного росту вчителя та кожного учня [6, с. 169].

Крім того, ефективність навчальної взаємодії вчителя та учнів не можлива без розвитку в молодших школярів самоуправління власною діяльністю, тобто здатності до критичного мислення, ініціативи, уміння самостійно упорядковувати та узагальнювати процес розв'язання навчальних завдань, а саме: планування, контролю, оцінювання ходу та результатів роботи. Оволодіння молодшими школярами такими вміннями в значній мірі означає успішність навчання. Для того, щоб набути навичок самоуправління, учневі необхідно спробувати себе в діяльності, яка відбувається безпосередньо на уроці.

Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація технології організації навчальної взаємодії вчителя та учнів вимагає становлення нового педагогічного мислення, сутністю якого є створення інтерактивного простору на основі взаємодії учасників навчального процесу, організації діалогу й полілогу, де вчитель і учні виступають суб'єктами навчання.

Література

1. Башинська Т. Взаємодія вчителя і учнів у навчально-виховному процесі як педагогічна проблема / Т. Башинська // Початкова школа. — 2004. - №12. — С. 55—58.
2. Бойко А. М. Система суб'єкт-суб'єктних відносин «учитель-учень» у педагогічному процесі загальноосвітнього навчально-виховного закладу — Європейська гуманістична тенденція / А. М. Бойко // Виховання людини: нове і вічне : Статті. Виступи. Рецензії : метод.-теорет. і практ. коментар / А. М. Бойко. - Полтава, 2006. — С. 129—209.
3. Ботіна І. Міжособистісна взаємодія учителя та учня / І. Ботіна // Рідна школа. — 2005. — № 3. — С. 31—33.
4. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учебник для вузов. СПб., 2002. — С. 111—113.
5. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004. — С. 321.
6. Равчина Т. Роль педагога як посередника у навчанні й вихованні молоді // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. 1999. Вип. 14. — С. 167—175.
7. Хоменко Є. Г. Психологічний аналіз взаємодії вчителів і учнів підліткового віку в педагогічному процесі / Є. Г. Хоменко // Психологія і особистість. — 2013. — № 2. — С. 141—153.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА. ОСВІТА ЗА КОРДОНОМ

В.О. Сліпенко,

аспірант Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини

СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ США В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Протягом останніх десятиліть важливою складовою структурної перебудови і ринкових реформ економіки України виступає необхідність подальшого розвитку підприємництва. Досягнення цієї мети пов'язане з вирішенням значного комплексу соціально-економічних завдань, особливе місце серед яких займає розвиток підприємницької компетентності у підростаючого покоління. Наявність людей, не тільки здатних розпізнавати нові бізнес-можливості, а й котрі мають достатню кількість умінь та навичок для їх успішної реалізації, значно впливає на соціально-економічний розвиток країни.

Зважаючи на це, важливим є забезпечення наукового підходу до цього процесу, що передусім, варто розпочати з аналізу літератури, що стосується проблеми розвитку підприємницької компетентності учнів середніх шкіл за кордоном. Вбачаємо за необхідне об'єднати наукові доробки у декілька груп.

Перша група — праці науковців (в тому числі американських), які обґрунтовують теоретичні підходи до формування підприємницької компетентності.

Друга група — роботи науковців (в тому числі американських), які розробляють методологічні засади щодо розвитку підприємницької компетентності учнів закладів середньої освіти.

Розкриємо їх детальніше за кожною із вказаних вище груп, систематизувавши матеріали за авторами та роками. У такий спосіб, поділ праць дасть змогу отримати уявлення не лише про наявність чи відсутність джерел для дисертаційної роботи, а й про тенденції, притаманні певному періоду щодо розуміння підприємництва та формування підприємницької компетентності загалом.

Таблиця 1.1.

Теоретичні праці науковців, що розкривають підприємницьку діяльність та шляхи формування підприємницької компетентності як наукові категорії з різних дисциплін

Наукова дисципліна	Автор, рік	Назва праці
Економіка	Д. Лабро (Donald Lambro), 1986	«Земля можливостей: підприємницький дух в Америці» [5].
Бізнес і фінанси	Г. Вельш (H. Welsch), 2004	«Підприємництво: шлях вперед» [11].
Бізнес і управління	П. Рейнольдс (Paul D. Reynolds), 2007	«Підприємництво в Сполучених Штатах: майбутнє тепер» [7].
Малий бізнес і підприємництво	Л. Швейкарт (Larry Schweikart) і Л. Доті (Lynne Doti), 2010	«Американський підприємець: захоплюючі історії людей, які визначили бізнес у Сполучених Штатах» [8].
Бізнес і підприємництво	Дж. Дірі (John Dearie) та К. Гедулдіг (Courtney Geduldig), 2013	«Де є робота: підприємництво та душа американської економіки» [3].
Психологія	В. Кім Чан, Р. Моборн, 2016	«Стратегія Блакитного Океану. Як створити безхмарний ринковий простір і позбутися конкуренції» [1].
Міждисциплінарний підхід	Г. Сміта (Gary W. Smith), 2018	«Підприємництво: справжня історія життя з уроками, які необхідно вивчити» [9].

Очевидно, що розвиток підприємницької компетентності учнів середніх шкіл США як цілеспрямований процес вимагає міцної методичної основи. Тому надалі у нашому дослідженні проаналізовано джерела методичного спрямування (див. табл. 1.2). У колонці «підкатегорія» подано аспект формування підприємницької компетентності, на який спрямовані подані матеріали в таблиці.

Роботи зарубіжних вчених, що зосереджені на методиці формування підприємницької компетентності учнів середніх шкіл США

Підкатегорія	Автор, рік	Назва
Опанування економічних концепцій	Дж. Клоу (John E. Clow), 1993	«Економіка та підприємництво: стратегії навчання» [2].
Вирішення проблем підприємця	А. Стенфорда (Alan D. Stafford), А. Стюарт (Stuart D. Allen), Дж. Клоу (John Clow), 2005	«Підприємництво в економіці США» [10].
Формування підприємницького світогляду	Х. Нек (Heidi M. Neck), П. Грін (Patricia G. Greene), К. Браш (Candida G. Brush) у 2014	«Навчання підприємництву: практико орієнтований підхід» [6].
Розвиток креативності	Дж. Харті (James D. Hart), 2018	«Класні заняття для підприємництва: міждисциплінарний підхід (Вказівки Елдгарда до навчання)» [4].

Таким чином, на основі аналізу літератури вище зазначених науковців, можна переконано стверджувати, що підприємництву та формування цієї якості у закладах середньої освіти присвячена значна кількість праць, хоча варто зауважити, що проблеми розвитку підприємницької компетентності в учнів США більше розкриті на теоретичному рівні, ніж на практичному.

Література

1. В. Кім Чан, Р. Моборн (перекладач Ігор Андрущенко). «Стратегія Блакитного Океану. Як створити безхмарний ринковий простір і позбутися конкуренції» // Харків, 2016. – 272 с.
2. Clow, John (1993). *Economics And Entrepreneurship*. 2nd ed. New York, NY: EconomicsAmerica, National Council on Economic Education.
3. Dearie, John, and Courtney Geduldig. 2013. *Where The Jobs Are*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
4. Hart, James D. (2018). *Classroom Exercises For Entrepreneurship: A Cross-Disciplinary Approach (Elgar Guides To Teaching)*. Cheltenham, Gloucestershire: Edward Elgar Publishing, Incorporated.
5. Lambro, Donald. (1986). *Land Of Opportunity: The Entrepreneurial Spirit In America*. 1st ed. Washington: Little Brown & Co.
6. Neck, H., Greene, P., & Bush, C. (2014). *Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach* (p. 331). [Cheltenham]: Edward Elgar Publ.
7. Reynolds, P. (2007). *Entrepreneurship in the United States: The Future Is Now* (p. 55). New York, N.Y.: Springer.

8. Schweikart, L., & Doti, L. (2010). *American Entrepreneur: the fascinating stories of the people who defined business in the United States* (p. 535). (2nd ed.). New York, NY: American Management Association.
9. Smith, G. (2018). *Entrepreneurship: A True Life Story with Lessons to Be Learned* (p. 168). Pittsburgh, PA: Dorrance Publishing Co.
10. Stafford, A., Allen, S., & Clow, J. (2005). *Entrepreneurship in the U.S. economy* (2nd ed., p. 170). New York: National Council on Economic Education.
11. Welsch, H. (2004). *Entrepreneurship: The way ahead* (p. 302). New York, NY: Routledge.

СІМЕЙНА ПЕДАГОГІКА Й ДОМАШНЄ ВИХОВАННЯ

О.Р. Дунець,

асистент кафедри іноземних мов
Львівського національного університету імені Івана Франка

О.М. Ферендович,

асистент кафедри іноземних мов
Львівського національного університету імені Івана Франка

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Сімейна педагогіка це формування базової культури особистості у сукупності всіх її компонентів. На першому місці знаходиться фізичний розвиток дитини та охорона психічного здоров'я. Формування самосвідомості, ціннісного ставлення до власного життя, потреби в самоактуалізації, соціальної та професійної орієнтації в умовах сім'ї складний, тривалий і суперечливий процес. Поняття — ціннісне ставлення до життя — порівняно недавно стало входити в загальний ужиток і практику виховання. Переважна більшість батьків не на свідомому рівні не ставить таких завдань перед собою у вихованні дітей. Відчуття людини, емоційна сприйнятливість, вразливість, чуйність, чутливість, співпереживання, проникнення в духовний світ іншої людини — все це осягається насамперед у сім'ї, у взаєминах з рідними. У сім'ях проявляється неабияка турбота щодо виховання дітей. В народі вона найчастіше базується за принципом «роби як я», а саме в основу сімейного виховання є покладений авторитет батьків, їх вчинки та сімейні традиції. Концепція сімейної педагогіки, а саме наукові основи і основні напрямки в різні історичні періоди при різних суспільних умовах залишалися незмінними. Вони передбачали загальнолюдські цінності: боротьбу добра зі злом чи перемогу доброго над поганим, чесність і честь, гідність та любов до людей, працелюбство та вміння бути вдячним.

Після 1917 р. виховання дітей було зроблено справою держави, і сім'я ще більше втратила своє значення у вихованні дітей. Народжену дитину батьки віддавали в ясла, потім — в дитячий садок, за тим — у школу з продовженим днем. Таким чином дитина росла, переходячи з одного навчального закладу до іншого. Вільний час був розподілений між музичною чи спортивною школами, станцією юного техника чи юного натураліста тощо. Навіть літні канікули проходили далеко від сім'ї, під педагогічним керівництвом вихователів у різних таборах, в туристичних походах чи екскурсійних поїздках. В результаті те, що

вважалось соціальним досягненням виявилось значним послабленням сімейного виховання і зниженням рівня впливу батьків на дітей. За батьками залишилася, і то лише частково, турбота про харчування дітей, про їх одяг, фізичне здоров'я. А. Макаренко вважав, що “виховання дітей — найголовніша сфера нашого життя. Наші діти — це майбутні громадяни нашої країни й громадяни світу. Наші діти — це майбутні батьки й матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Наші діти — наша старість. Правильне виховання — це наша щаслива старість, погане виховання — це наше майбутнє горе, наші сльози, наша провина перед людьми, перед усією країною” [1, с. 37].

Сімейне виховання — це переважно педагогіка буднів, педагогіка кожного дня, яка у повсякденному житті ставить перед собою велике завдання, а саме формування особистості людини. Сімейна педагогіка потребує філософського осмислення закономірностей образу життя в сім'ї, стилю спілкування та умов життя. Для більшості батьків сімейне виховання вважається більш природним, особливо для дошкільнят — діти ростуть у звичних домашніх умовах, з дотриманням фізіологічного режиму без стресів і лишніх навантажень. Ні один, навіть найкращий вихователь, не зможе забезпечити відразу усім дітям “домашню” якість догляду. Чим молодша дитина, тим важливіші побутові дрібниці. Та й освіта дитини починається в сім'ї, сімейна освіта — основа пізнавальних здібностей малюка. Перші учителі дитини — це його батьки. Та їх вплив зберігається дуже довго, незважаючи на те, що чим старша стає дитина, тим більшу роль починає відігравати навчання поза сім'єю. Вплив близьких людей виражається в розширенні кругозору дитини, що саме батьки, бабусі і дідусі прищеплюють йому інтерес до різних сфер знань та творчості. Умови, створені для розвитку малюка в сім'ї, визначають те, як він буде вчитися, чи буде прагнути до отримання нових знань та вмінь. Зупинившись на варіанті виключно сімейного виховання, батьки стикаються з труднощами як технічного, так і цілком змістовного характеру. Звичайно постає питання забезпечення пізнавального розвитку дитини, а саме вибір освітніх програм, підбір домашніх педагогів, практики знань та умінь дитини до вимог типової програми шкільного навчання. У різному віці дитина потребує різних форм спілкування та навчання, і це треба враховувати при організації розвивального середовища. Найкращі результати дає гнучке й гармонійне поєднання розвиваючих можливостей сім'ї та зусиль професійних педагогів.

Виховний процес у сім'ї не має меж, початку чи кінця. Батьки для дітей — це життєвий ідеал, нічим не захищений від пильного дитячого ока. В сім'ї координуються зусилля всіх учасників виховного процесу: школи, вчителів, друзів. Сім'я створює для дитини ту модель життя, в яку вона залучається. Існує багато гарних сімей, які усвідомлюють це високе батьківське покликання. Вплив батьків на власних дітей повинен забезпечувати їхню фізичну досконалість і моральну чистоту. Кожна дитина мимовільно й не усвідомлено повторює своїх батьків, наслідує татуся і маму, бабусю й дідуся. Саме діти відображають соціальне середовища, в якому живе сім'я. “Ваша власна поведінка, — писав А. Макаренко, звертаючись до батьків, — вирішальна річ. Не думайте, що ви

виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, або повчаєте її, або наказуєте їй. Ви виховуєте її в кожен момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає вдома. Як ви одягаєтеся, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або сумуєте, як ви поведетеся з друзями і ворогами, як ви смієтесь, читаете газету, — все це має для дитини велике значення. Найменші зміни в тоні дитина бачить або відчуває, всі повороти вашої думки доходять до неї невидимими шляхами, ви їх не помічаєте. А якщо вдома ви грубі або хвастливі, або ви пиячите, а ще гірше, якщо ви ображаєте матір, вам уже не треба думати про виховання: ви вже виховуєте своїх дітей і виховуєте погано, і ніякі найкращі поради й методи вам не допоможуть". Вирішальним фактором у вихованні дітей є поведінка батьків. «Батьківська вимогливість до себе, повага до своєї сім'ї, контроль над кожним своїм кроком — це перший і найголовніший метод виховання» [1, с. 128]. Виховання дітей в сім'ї не завжди успішне. Вимога сучасного суспільства поліпшити якість сімейного виховання та підвищити відповідальність батьків за виховання дітей часто стикається з проблемою матеріальної незабезпеченості сім'ї, зосередженості батьків на пошуках коштів для того, щоб, насамперед, забезпечити їх нормальним харчуванням, одягом, тобто задовольнити фізичні потреби дитини. Внаслідок цього духовний розвиток дитини запишається часто поза увагою батьків. Негативний вплив на виховання дітей мають об'єктивні (неповна сім'я, погані житлові умови, недостатнє матеріальне забезпечення) та суб'єктивні (слабкість педагогічної позиції батьків) чинники. У неповній сім'ї процес виховання ускладнюється, оскільки діти значну частину часу бездоглядні, неконтрольовані, перебувають на вулиці, нерідко контактують з аморальними людьми. Також з метою правильного виховання батьки повинні дотримуватися почуття міри у всьому і перш за все — у проявах любові до дітей. Надмірна любов може завдати великої шкоди не лише дітям, а й батькам. А.С. Макаренко сповідував ідею єдності виховної роботи школи, сім'ї та громадськості [2, с. 216]. Отже, у сім'ї дитина набуває вмінь і навичок в різних сферах суспільного життя, а саме навичок людського спілкування. Поступово в неї формується досвід сімейного життя, ставлення до родини чи сім'ї, а також до громадськості.

Сучасні сім'ї різноманітні, і від того, в якій саме живе дитина, залежить, яким змістом наповнюється процес формування її особистості.

Література

1. Макаренко А.С. Книга для батьків. — К.: Рад. школа, 1980. — 327 с.
2. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Макаренко А.С. — М. : ИТРК, 2003. — 720 с.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТІ. ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

З.А. Дмитрук,

аспірант ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

науковий керівник: **Т.А. Махиня,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління навчальними закладами та педагогіки
вищої школи Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ПАРТНЕРСТВО ЯК РЕСУРС» У РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Сьогодні у суспільстві відбуваються трансформаційні процеси: інтеграція освіти у світове освітнє середовище, глобалізація освіти, і в цих умовах актуалізуються питання модернізації освітньої сфери, підвищення якості освіти, впровадження ефективних форм і методів управління та відповідності сучасним світовим стандартам.

Вивчаючи особливості позиціонування на освітньому ринку, встановлено, що велика частина наукових робіт присвячена питанням позиціонування закладів вищої освіти [3]. Питання позиціонування закладів загальної середньої освіти практично не розглядаються в фундаментальних наукових працях, а рідкісні роботи, присвячені даній проблемі, носять в основному прикладний характер. Сформована ситуація свідчить про те, що проблемам реалізації процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти на освітньому ринку приділяється недостатня увага.

Умови, в яких сьогодні функціонують і розвиваються навчальні заклади, — це умови ринкових відносин, тому актуальним питанням є питання пошуку інноваційних інструментів у процесі позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг. У своїй книзі «Думай поза шаблонами» Люк Бранднер зазначає, що «складна структура світу вимагає від нас постійного жонглювання форматами, моделями і стратегіями. Щоб стати більш креативними і вижити в світі стрімких змін і складних проблем, ви повинні робити більше, ніж просто думати поза

форматом. Навпаки, ви повинні навчитися думати новими форматами, що означає умисне (не підсвідоме) створення ряду свіжих моделей, послідовне їх вивчення і постановку пріоритетів серед них» [1].

Діяльність закладів освіти у процесі позиціонування на ринку освітніх послуг набуває варіативності відповідно до реальних умов, які складаються в процесі досягнення визначеної реальної мети. Пошук інноваційних форм та засобів управлінської, педагогічної діяльності набуває особливої актуальності.

Слід зазначити, що загальні питання теорії позиціонування викладені в працях Д. Аакера, М. Васильєвої, Ф. Котлера, Е. Райса, Дж. Траута та інших учених. Проблеми, пов'язані з питаннями розробки комунікаційних стратегій порушувалися в працях С. Дацюка, О. Жердевої, Д. Лапигіна та інших учених. Сутність проектного менеджменту й інноваційний розвиток навчального закладу розглядалися у працях таких авторів, як О. Алейнікова, С. Бушуєв, М. Гриньова, Л. Ноздріна, Є. Матвишин, В. Морозов, Л. Пономаренко, О. Полотай, Ф. Фрейх, В. Ящук, З. Рябова та ін.

Нині в Україні успішно реалізуються найрізноманітніші інноваційні освітні проекти, до яких належить і освітній проект «Партнерство як ресурс». В основі концепції проекту закладено наступні принципи освітньої діяльності, які визначено Законом України «Про освіту»: людиноцентризм; державно-громадське управління, державно-громадське партнерство. Також, задум щодо його започаткування пов'язаний з ідеями видатного вченого, президента Національної академії педагогічних наук Василя Григоровича Кременя, чії праці виявилися для нас концептуальним орієнтиром [5].

Підкреслимо, що в бурхливих умовах сьогодення провідними навичками вважається здатність організовувати життєдіяльність у світі як проекту: визначати далеку і найближчу перспективу; знаходити й залучати необхідні ресурси, накреслювати план дій і, здійснивши його, оцінювати, чи вдалося досягти поставлених цілей. Проектний менеджмент дає змогу знайти баланс між академічними знаннями та практичними вміннями, задовольнити прагнення особистості до вільного вибору діяльності з опорою на зацікавленість та особистісну значущість проблем, що вирішуються.

Дослідження сформовано на теоретичній основі проектного менеджменту та використано навчальні, інформаційно-методичні матеріали авторського колективу науковців ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»: З. Рябова, А. Єрмоленко, Т. Махиня, М. Морозова, Л. Оліфіра, Н. Приходькіна [8].

На Одещині більше 800 закладів загальної середньої освіти, 101 позашкільний заклад, 38 закладів професійно-технічної (професійної) освіти, і у кожному закладі існує учнівське самоврядування. Саме активізація роботи з лідерами учнівського самоврядування закладів загальної середньої освіти стане вагомим фактором у розвитку громадянського суспільства. Освітній проект «Партнерство як ресурс» спрямовано на об'єднання зусиль у зазначеному напрямі представників громадськості, педагогічних працівників, батьківських колективів та фахівців – науковців і державних службовців. Це органічна співпраця всіх зацікавлених на принципах партнерства, громадянської свідомості,

толерантності та наукового підходу. Важливо зазначити, що проект розроблено з метою поєднання та взаємоузгодження потреб людини, суспільства і держави, що зумовлює їх коеволюцію.

Сучасний заклад освіти — це відкрита соціально-педагогічна система, про яку говорять, як про сферу послуг. Процес управління у системі освіти є невід’ємною складовою управління соціальними системами. Функціонування соціально-педагогічної системи відбувається в умовах постійних змін як внутрішнього, так і зовнішнього середовища, і управління такою системою повинно реагувати на ці зміни та своєчасно забезпечувати її перебудову.

Гнучкі управлінські структури обумовлюють розвиток партнерських стосунків та інтерактивної взаємодії між усіма учасниками управлінського процесу, що неодмінно виникають в умовах браку інформації та невизначеності [2].

В сучасних умовах виникає необхідність створення інструментів (форм, засобів діяльності), які будуть підвищувати потенціал учасників освітнього процесу, створювати умови для розвитку кожної особистості та сприяти становленню системи закладу освіти як відкритої та демократичної системи.

Таким інструментом нами визначено авторський освітній проект «Партнерство як ресурс» (автор З.А. Дмитрук), який впроваджується у закладах загальної середньої освіти Одещини з червня 2018 року за підтримки профспілкової організації Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації та громадської організації «Чорноморське гайдамацьке з’єднання». Зазначену проектну діяльність цілком схвалено Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти і науки України [7].

Освітній проект «Партнерство як ресурс» спрямовано на реалізацію особистості громадянина через різноманітні форми публічної громадської активності та самоорганізації, на активізацію діяльності молодіжного середовища регіону (педагогічних працівників, лідерів учнівських, студентських колективів закладів освіти області) через створення проектних робіт, з обов’язковими: навчальною складовою (надання знань, навичок щодо проектної діяльності, психологічною складовою (розвиток творчих, лідерських здібностей), практичною складовою (створення та реалізація конкретних проектів), конкурсною складовою (конкурс проектних робіт), аналітичною складовою (аналіз та підведення результатів втілення освітнього проекту «Партнерство як ресурс»).

Мета освітнього проекту «Партнерство як ресурс»: підготовка тренерів — педагогічних працівників, лідерів учнівського самоврядування, представників батьківських колективів закладів освіти області, громадських організацій формами та засобами проектної технології; підготовка молоді як активних громадян, формування громадянських навичок і цінностей, необхідних для ефективної участі у сучасному житті.

Завдання:

1) опанування учнівською молоддю, педагогічними працівниками засобами та формами проектної технології, знаннями та навичками проектної діяльності як

ресурсу в реалізації особистості та позиціонуванні закладу освіти на регіональному ринку освітніх послуг;

2) формування національно-свідомого учня-лідера-громадянина шляхом вивчення та популяризації історико-культурної спадщини рідного краю, школи тощо;

3) підготовка тренерів для подальшої роботи у напрямі активізації представників молодіжного середовища регіону, сприяння реалізації кожної особистості – учасника проекту в сучасному житті;

4) сприяння розвитку творчих здібностей учнів та педагогічних працівників, всіх учасників освітнього проекту;

5) оволодіння навичками командної роботи (учні, педагогічні працівники, батьки, інші учасники освітнього проекту у процесі створення та реалізації проектів отримують навички колективної роботи на партнерських засадах);

6) оволодіння навичками щодо створення відеороликів, презентацій та інших видів презентаційних матеріалів.

Учасниками освітнього проекту «Партнерство як ресурс» є:

- керівники, члени адміністрацій закладів загальної середньої освіти Одеської області;

- лідери учнівського самоврядування закладів загальної середньої освіти Одеської області;

- педагогічні працівники – класні керівники закладів загальної середньої освіти Одеської області;

- представники громадських організацій;

- представники батьківських колективів закладів загальної середньої освіти Одеської області;

- представники комунальних установ, соціальних інституцій тощо, зацікавлених у зазначеній проектній діяльності.

Одними з основних видів діяльності в освітньому проекті «Партнерство як ресурс» вважаємо:

- проведення освітніх заходів: тематичних семінарів, тренінгових занять, консультацій, лекцій, бесід тощо з питань надання знань та навичок проектної діяльності, розвитку творчих здібностей, лідерських якостей особистості, громадянського та національно-патріотичного виховання учнівської, студентської молоді;

- практична робота (створення проектів учасниками заходів) з консультативною допомогою тренерів освітнього проекту «Партнерство як ресурс».

Впровадження освітнього проекту «Партнерство як ресурс» здійснюється з вересня 2018 року по теперішній час. За зазначений період взяли участь 100 учасників, із них: 55 – педагогічні працівники, 31 – учні, 5 осіб – представники громадських організацій, 9 осіб – представники батьківських колективів закладів загальної середньої освіти Одеської області.

Участь у проекті визначається за принципом добровільності, тобто щодо участі у проекті визначається учасник за власним бажанням.

Важливо зазначити ще один принцип проекту – універсальність. Це означає, що учасник, який опанував алгоритмом дій, формами та засобами проектної технології зможе використовувати знання та навички у будь-якій сфері діяльності.

Освітній проект «Партнерство як ресурс» визначено одним з інструментів у позиціонуванні закладів освіти, що дасть змогу підвищити їх конкурентоспроможність на регіональному ринку освітніх послуг.

З 2018 року зазначений проект впроваджується у 5 закладах загальної середньої освіти Розквітівської об'єднаної територіальної громади Березівського району Одеської області, Красносільської об'єднаної територіальної громади Лиманського району Одеської області, Роздільнянського району Одеської області.

Однак, наше дослідження на цьому не вичерпано, а ставить за мету подальше впровадження освітнього проекту «Партнерство як ресурс» та розширення узагальнених результатів дослідження у закладах загальної середньої освіти Одещини та інших регіонів України.

Література

1. Люк Де Брабандер, Алан Ини 2017, Book Chef, 368 с.
2. Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, Г. А. Полякова, *Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи*. Чернівці, Україна: Технодрук, 2009, 570 с.
3. Жадько Е.А. Позиционирование и брендинг образовательной организации [Текст] : [монография] / Е.А.Жадько, Л. М. Капустина, Н. Ю. Романова ;Урал. гос. экон. ун-т. – Екатеринбург : [Изд-во Урал. гос. экон. ун-та], 2016. – 204 с.
4. В. Котеленець, *Интернет як комунікаційний канал позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: tme.uio.edu.ua/docs/almanax/28.pdfhttps://www.google.com.ua/http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eJO_40XKAEQJ:tme.uio.edu.ua/docs/almanax/28.pdf+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua&lr=lang_ru%7Clang_uk.
5. В. Кремень, *Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми)*. Київ, Україна: Грамота, 2003, 216 с.
6. В. Кремень, *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ, Україна: Грамота, 2005, 448 с.
7. Лист Міністерства освіти і науки України від 05.12.2018 № 22.1/10 – 4511.
8. З. В. Рябова, А. Б. Єрмоленко, Т. А. Махиня та ін.; *Проектний менеджмент для інноваційного розвитку освітніх організацій України*: навч. посіб. для підготовки магістрів за спеціалізаціями «Управління навчальним закладом» та «Управління проектами», підвищення кваліфікації слухачів, керівників навчальних закладів; В. В. Олійника, маг. Ф. Фреха, Ред.; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; КультурКонтакт Австрія. Київ, Україна, 2017, 118 с.
9. Дж. Траут, Э. Райс, *Позиционирование. Битва за узнаваемость*; пер. с англ. С. Жильцова. СПб., Россия: Питер, 2004, 256 с.

О.В. Поляк,

кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою
Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Н.К. Куриш,

завідувач навчально-методичним центром освітнього менеджменту
та координації діяльності методичних служб
Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області,
методист вищої категорії, вчитель-методист

ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ У СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В УМОВАХ НУШ

Реформування системи освіти в умовах формування Нової Української Школи та децентралізації повноважень органів влади передбачає підвищення відповідальності за прийняття рішень в системі освіти. Адже, як стверджує міністр освіти і науки України Л. Гриневич, понад 65% населення України сьогодні, в цю хвилину, дотичні та піддаються впливу системи освіти в Україні. Серед них – 1,3 мільйони дошкільнят, більш як 3,5 мільйони школярів, 1,6 мільйони студентів, близько 300 000 учнів закладів професійної освіти та 18 мільйонів батьків. Насправді ж, по суті, практично все населення нашої держави – продукт системи освіти [3]. Наведена статистика кількості дітей, які перебувають в освітньому просторі нашої держави свідчить, що кожен напрям освітньої діяльності має бути належним чином вивіреним. Адже, згідно Концепції Нової української школи, «адміністративні та навчально-методичні повноваження будуть делегуватися на рівень закладу освіти» [11, с. 25].

Питанню прийняття управлінських рішень приділяли увагу надзвичайно велика кількість дослідників різних галузей знань: соціологів, політологів, психологів, економістів, управлінців, менеджерів тощо. Одними з найбільш відомих теоретиків із даної проблематики в науковому просторі України можна вважати наступних вчених: В.Д. Бакуменко [1], В.А. Василенко [2], А.М. Дробязко [5], О.С. Ковальчук [6], С. Петков [12], А.В. Чопенко [16] та інші. Важливими є монографії з питань ПУР, зокрема А.О. Дегтяра [4], навчальні посібники – М.Д. Лесечка, Р.М. Рудніцької, А.М. Чемериса [7, 8, 9], Ю.Є. Петруні [14].

Специфіка управлінських рішень в освітньому просторі України в центрі уваги М. Михайліченка [10], І.А. Семенець-Орлової [15], О.В. Поляк [13] та інших науковців. Адже прийняття рішень в закладах освіти на всіх рівнях – є центральним в системі управління ними, оскільки служить об'єднуючим фактором для інших функцій управління. Прийняття управлінських рішень - це також один із найважливіших інструментів управлінської діяльності директорів закладів освіти, оскільки саме ці посадової особи формують напрямки діяльності закладу освіти, які мають бути співвіднесені зі сучасними потребами споживачів освітніх послуг та тими, хто їх надає – педагогічним персоналом закладів освіти.

Це важливо з точки зору Концепції Нової української школи, формула якої містить компоненти, що є визначальними для упорядкування системи розробки рішень у сучасних закладах освіти, зокрема:

- децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію [11, с. 7].

- сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише у приміщенні навчального закладу [там само] тощо.

Якщо сприймати діяльність сучасних закладів освіти з точки зору освітнього менеджменту, то керівник — як педагогічний менеджер — зобов'язаний забезпечувати підготовку та оформлення управлінських рішень. Але процес ухвалення рішення і саме рішення, на думку В. Василенка, не є тотожними поняттями, адже лише останнє є результатом ухвалення рішення [2].

Керівник як освітній менеджер мусить володіти набором інструментів прийняття рішення: на основі зібраної змістовної інформації, що дасть можливість здійснити глибокий аналіз освітнього процесу та освітньої діяльності [13]. На основі отриманих даних, накреслити освітні стратегії, зорієнтовані на результативність та ефективність управління закладом освіти. Тому підготовка й оформлення управлінських рішень є одним із важливих аспектів адміністративної діяльності керівників закладів освіти.

Таким чином, на нашу думку, прийняття управлінського рішення в системі освіти в умовах НУШ — це вибір керівником найбільш оптимального, адекватного конкретній ситуації способу розв'язання управлінської проблеми з кількох можливих варіантів, з його аргументацією як для себе, так і для педагогічного персоналу закладу освіти. Тому у контексті запропонованої проблематики освітньої діяльності, директори та завідувачі закладів освіти, які здійснюють управлінську діяльність на локальному рівні мають володіти моделями та схемами, механізмами та інструментами розробки, прийняття, реалізації управлінських рішень та контролю за результативністю їх дії.

Література

1. Бакуменко В. Д. Публічне адміністрування як процес вироблення, прийняття та виконання управлінських рішень / В. Д. Бакуменко // Наукові розвідки з державного та муніципального управління. - 2015. - Вип. 1. - С. 8-26.
2. Василенко В. А. Теорія і практика розробки *управлінських рішень*: навчальний посібник / Василенко В. А. — К. : ЦУЛ, 2003. — 420 с.
3. Гриневич Л. Ми робимо реформи в сферах освіти та науки, бо для безпеки в сучасному світі військової сили недостатньо, потрібен людський капітал. — 13 квітня 2018 року. - [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-mi-robimo-reformi-v-sferah-osviti>.
4. Дегтяр А. О. Державно-управлінське рішення: інформаційно-аналітичне та організаційне забезпечення: [монографія] / А. О. Дегтяр. — Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ - Магістр, 2004. — 224 с.
5. Дерлоу Д. Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішень: пер. з англ. / Д. Дерлоу. — К.: Всеувиито: Наукова думка, 2001. — 242 с.

6. Дробязко А.М. Особливості прийняття управлінських рішень в умовах публічного адміністрування. – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kbuara.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-2/doc/2/12.pdf.
7. Ковальчук О.С. Вимоги до управлінських рішень в умовах організаційного розвитку /О.С. Ковальчук //Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні: тези I Всеукраїнського конгресу з організаційної та економічної психології (29 червня – 2 липня 2011 року, м. Кам'янець-Подільський) /за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.-Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 19–20.
8. Лесечко М.Д., Рудніцька Р.М., Чемерис А.О. Технологія прийняття управлінських рішень. – Навч.пос. - Л.: ЛФУАДУ, 2001. – 43 с.
9. Лесечко, М.Д. Технологія прийняття управлінських рішень у державному управлінні та місцевому самоврядуванні [Текст] : навч. посіб. /М.Д.Лесечко, А.О.Чемерис, Р.М. Рудніцька ; за наук. ред. М. Д. Лесечка. - Л.: ЛРІДУ УАДУ, 2003. - 424 с.
10. Лесечко М.Д. , Чемерис А.О., Рудніцька Р.М. Психологія управлінських рішень і створення ефективних команд: Навчальний посібник. - Л. ЛРІДУ УАДУ, 2003. – 100 с.
11. Михайліченко М. Шляхи забезпечення якості управлінських рішень: сучасні підходи /М. Михайліченко //Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ.конференції, 14-16 квітня 2011 р. /Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2011. – С. 202-203.
12. Нова Українська Школа. Міністерство освіти і науки України. – 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
13. Петков С. Менеджмент і науковий підхід до прийняття управлінських рішень /С.Петков //Юридичний журнал. – 2005. – № 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.justinian.com.ua/article.php?id=1668>
14. Поляк О.В. Інституційна інтеграція менеджменту як запорука результативності менеджменту процесів у системі освіти //Сучасна освіта в контексті нової української школи: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю 11-12 жовтня 2018 р. /М-во освіти і науки України, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області [та ін..].– Чернівці. – С.210-213.
15. Прийняття управлінських рішень: [навчальний посібник] /Ю.Є.Петруня, В.Б.Говоруха, Б.В.Літовченко та ін.; за ред. Ю.Є Петруні. – К.: ЦУЛ. – 2011. – 216 с.
16. Семенець-Орлова І.А. Вибір управлінських рішень у процесі впровадження освітніх змін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2017-4/doc/1/02.pdf.
17. Чопенко А.В. Вплив суб'єктивних чинників на прийняття управлінських рішень /А.В.Чопенко //Теорія та практика державного управління. Зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 3 (26). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Trpdu/2009_3/doc/4/08.pdf.

ЗМІСТ

Розділ 1 ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>О.В. Гордєєва, Є.Г. Корнієнко, В.І. Корнієнко,</i> МЕТОДИ ЗАПОБИГАННЮ ПРОЯВІВ ДИСКРИМІНАЦІЇ ЗА ВІКОМ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	3
---	---

Розділ 2 ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

<i>О.С. Прокопова, Ю.П. Селевко,</i> STEM-ОСВІТА ЯК НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЛІЦЕЮ	8
<i>Н.С. Tarasova, О.В. Shakhmatova,</i> FLIPPED LEARNING AS INTERACTIVE LEARNING ENVIRONMENT	11
<i>В.Ю. Толкачова, М.О. Вінтонів,</i> САЙТ УЧИТЕЛЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ УЧНІВ ХХІ ст.....	16

Розділ 3 ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

<i>А.В. Долгорук,</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	18
<i>Б.Я. Зінькович,</i> АНАЛІЗ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ПЛАНШЕТІВ ТА СМАРТФОНІВ.....	23

Розділ 4 ІСТОРІЯ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ

<i>А.В. Остапенко,</i> ТРАКТУВАННЯ ЗАКОНІВ ЛОГІКИ ЗА І.П. ЛЬВОВИМ.....	29
---	----

Розділ 5
МЕДИЧНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ СВІТІ.
ПЕРСПЕКТИВИ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ
ДО ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В МЕДИЦИНІ

<i>M. Grzechnik, P. Ozdoba¹, M. Janiszewska, E. Zabłocka, A. Kamińska,</i> ROLA EDUKACJI ZDROWOTNEJ W PROCESIE LECZENIA PRZEWLEKŁEJ ALERGII POŻAROWEJ U DZIECI I MŁODZIEŻY.....	33
<i>P. Ozdoba, M. Grzechnik, M. Janiszewska, A. Barańska, B. Drop,</i> PROBLEMY ZWIĄZANE Z FARMAKOTERAPIĄ OSÓB W PODESZŁYM WIEKU – KONIECZNOŚĆ EDUKACJI ZDROWOTNEJ	37
<i>A. Sokołowska, A. Barańska, M. Janiszewska, E. Zabłocka,</i> KOSMETOLOG – NAUKA ZAWODU A KOMPETENCJE.....	41
<i>A. Sokołowska, A. Barańska, M. Jędrych, E. Firlej,</i> PROCES KSZTAŁCENIA SPECJALISTÓW BRANŻY „BEAUTY” W POLSCE. PODSTAWA NAUCZANIA.....	43

Розділ 6
ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

<i>I.Є. Бойцун,</i> ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАГІСТРІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ «МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН»	46
<i>О.А. Ігнатюк,</i> ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ» МАЙБУТНІМ ДОКТОРАМ ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	49
<i>С.І. Клименко,</i> ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ВПРАВ З МЕТОЮ УВИРАЗНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ	51
<i>Т.Є. Колупаєва, О.М. Міщеня, О.М. Третьак,</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	61
<i>С.Я. Маслова, А.В. Руда,</i> АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ	65
<i>Н.С. Полудьонна,</i> ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ ДЛЯ ОРГАНІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ	67

О.В. Скібіна, МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	69
Н.М. Руденко, ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СФЕРІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	74
І.В. Хрін, ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ	79
А.О. Чечотка, Л.М. Кравченко, БАЗИ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ, НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИХ ТА ВИРОБНИЧИХ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ТА ІСТОРИКО-АРХЕОЛОГІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	81

Розділ 7 ПЕДАГОГІКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

М.М. Кабанець, МОЖЛИВОСТІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ.....	85
---	----

Розділ 8 ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА

В.Л. Савіцька, Н.І. Дмитренко, ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ В УМОВАХ ГУМАННОГО СПІВРОБІТНИЦТВА.....	88
---	----

Розділ 9 ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА. ОСВІТА ЗА КОРДОНОМ

В.О. Сліпенко, СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ США В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ.....	92
---	----

Розділ 10
СІМЕЙНА ПЕДАГОГІКА Й ДОМАШНЄ ВИХОВАННЯ

О.Р. Дунець, О.М. Ферендович,
ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....96

Розділ 11
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТІ.
ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

З.А. Дмитрук, Т.А. Махinya,
ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ПАРТНЕРСТВО ЯК РЕСУРС» У РЕАЛІЗАЦІЇ
ПРОЦЕСУ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ99

О.В. Поляк, Н.К. Куриш,
ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ У СИСТЕМІ
ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В УМОВАХ НУШ 104

Для нотаток

Підписано до друку 20.03.2019. Формат 60x84/16. Папір офсетний білий.
Гарнітура «Literaturna». Друк цифровий. Ум. друк. арк. 6,51.
Зам. № 2003-1. Тираж 100 прим. Ціна договірна. Виходить змішаними мовами: укр., пол., анг.

Віддруковано з готового оригінал-макета ФОП Москвін А.А.
м. Запоріжжя, пр. Леніна, 109, тел. +38-094-133-87-81.

Інститут інноваційної освіти. Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України
e-mail: novaosvita@gmail.com; сайт: www.novaosvita.com

**Видання здійснене за експертної підтримки
Науково-навчального центру прикладної інформатики НАН України
03680, Київ-187, просп. Академіка Глушкова, 40**